

**Житомирський державний університет імені Івана Франка**

На правах рукопису

**Єршова Людмила Михайлівна**

**13. 00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

**Трансформація виховного ідеалу  
у вітчизняній педагогічній теорії і практиці  
(XIX – початок XX століття)**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук**

*Науковий консультант*  
**Сейко Наталія Андріївна,  
доктор педагогічних наук,  
професор**

**Житомир – 2015**

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. Теорія й методологія проблеми формування виховного ідеалу в Україні у ХІХ – на початку ХХ століття .....	25
1.1. Теоретико-методологічні засади аналізу виховного ідеалу як історико-педагогічного явища .....	25
1.2. Міждисциплінарний характер дослідження виховного ідеалу на території підросійської України ХІХ – початку ХХ ст. ....	60
1.3. Історіографія та джерела дослідження виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (ХІХ – початок ХХ ст.) .....	96
Висновки до розділу 1 .....	124
РОЗДІЛ 2. Історико-педагогічний аналіз трансформації виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії (ХІХ – початок ХХ ст.) .....	127
2.1. Становлення ідеї виховного ідеалу у вітчизняних педагогічних теоріях ХІ – ХVІІІ ст. ....	127
2.2. Розвиток проблеми виховного ідеалу в духовній педагогіці ХІХ – початку ХХ ст. ....	153
2.3. Трансформація виховного ідеалу в педагогічній спадщині світських педагогів ХІХ – початку ХХ ст. ....	172
2.4. Теоретичні та емпіричні пошуки виховного ідеалу в его-документах вітчизняної інтелектуальної еліти ХІХ – початку ХХ ст. ....	197
Висновки до розділу 2 .....	225
РОЗДІЛ 3. Динаміка змін виховного ідеалу в освітній практиці підросійської України (ХІХ – поч. ХХ ст.) .....	229
3.1. Еволюція виховного ідеалу в системі освіти підросійської території України .....	229
3.2. Трансформація християнського виховного ідеалу у діяльності релігійних місій і конфесій підросійської України .....	258

3.3. Відродження національних виховних ідеалів в освітньо-виховній та просвітницькій діяльності громадських об'єднань і політичних організацій підросійської України XIX – поч. XX ст. ....	277
Висновки до розділу 3 .....	319
РОЗДІЛ 4. Перспективи впровадження досвіду формування виховного ідеалу в теорію і практику розбудови сучасної системи освіти в Україні .....	323
4.1. Проблема виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України.....	323
4.2. Формування референтної особистості як проблема педагогічної теорії і освітньої практики сучасної України .....	348
4.3. Аналіз механізмів використання історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу в національній системі освіти .....	367
Висновки до розділу 4 .....	381
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	385
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	401
ДОДАТКИ .....	511

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Ідея формування гармонійно розвиненої, гуманістично спрямованої, інтелектуальної і творчої особистості, вихованої на засадах національної самобутності як патріота, носія духовної культури нації і вільного громадянина незалежної держави є наскрізною в численних наукових працях і державних актах сучасної України. Однак суспільно-політичні, економічні й освітні процеси, що відбувалися в українському суспільстві, виявили гостру педагогічну проблему – відсутність у соціумі реального, активnodіючого і визнаного більшістю українців виховного ідеалу. Тому важливим завданням сьогодення є аналіз багатого історико-педагогічного досвіду функціонування вітчизняного виховного ідеалу на різних етапах його розвитку, зокрема, в умовах відсутності державності та обмежень особистісної свободи. Визначення духовних, морально-етичних, соціально-економічних орієнтирів розвитку українського суспільства має починатися з усвідомлення сучасними поколіннями українців історії своїх ідеалів, що, відповідно, потребує нового педагогічного бачення, яке б спиралося на тривалий історико-педагогічний досвід виховання українського народу, та обґрунтування шляхів його ефективного використання в сучасній сфері освіти й виховання.

Актуальність дослідження зумовлена суперечностями функціонування виховного ідеалу в сучасному українському суспільстві: між задекларованими високими гуманістичними цінностями та значною кількістю протиправних антигуманних способів поводження з людьми; між існуванням законодавчих гарантій недоторканості основних націєтворчих цінностей та відсутністю дієвих механізмів їх прищеплення в освітньо-виховних інституціях багатьох регіонів України; між офіційно визнаною важливістю формування національно свідомих і активних громадян та зростанням правового тиску на різні форми виявлення цієї активності; між визнанням важливості позитивного прикладу у процесі виховання молоді та

відсутністю чіткого канону героїчних постатей, схвалених усім суспільством і державою.

Необхідність вивчення динаміки змін виховного ідеалу в педагогічній теорії та практиці України XIX – початку XX століття, на нашу думку, викликана тим, що:

1) в широкому соціальному значенні процес виховання особистості громадянина в Україні упродовж останніх двох десятиліть відбувався в умовах зміни політичного, економічного й соціального устроїв, ідеологічної різновекторності запланованих виховних впливів, відмінностей соціального досвіду й ціннісних орієнтацій не лише батьків і дітей, але й людей одного віку з різних регіонів країни, що в сукупності спричинювало дезорієнтацію багатьох членів суспільства, а відтак потребує історико-педагогічного аналізу відомих трансформацій виховного ідеалу в умовах перехідних епох;

2) у широкому педагогічному значенні державна ідеологічна стратегія щодо виховання ідеальної особистості засобами і в межах системи державних інституцій виявила ознаки формальності, непослідовності й суперечливості, що зумовило виникнення в суспільстві скептицизму та недовіри до статусу «Героя України» як еталону взірцевої особистості, а відтак потребує застосування історико-педагогічного підходу до осмислення чинників героїзації та дегероїзації як соціально-педагогічних феноменів та розробки більш ефективних механізмів запровадження державницького підходу до формування ідеалу особистості;

3) у вузькому педагогічному значенні процес виховання особистості за умов відсутності чітко визначеного і прийнятого суспільством виховного ідеалу зумовив формування у багатьох сучасних українців низки утилітарних і непатріотичних рис, що потребують педагогічного аналізу і корекції;

4) молоде покоління громадян України виявляє підвищений інтерес до питань національної та європейської ідентичності, що в умовах вибору пріоритетних шляхів розвитку держави й суспільства потребує наукового обґрунтування виховного ідеалу особистості як історико-педагогічного

феномену, аналізу національного й загальнолюдського компонентів у структурі ідеалу особистості, причин і наслідків його трансформації на різних етапах розвитку українського суспільства;

5) зростання національної свідомості громадян України та їх прагнення до самоідентифікації як незалежних і самодостатніх представників великої спільноти європейських народів зумовлює необхідність широкомасштабної науково обґрунтованої популяризації кращих взірців українського виховного ідеалу, здатних допомогти сучасному поколінню українців здолати економічну й духовну кризу чергової перехідної епохи.

**Стан розробки проблеми.** Джерелом збагачення теорії та реформування практики національної системи освіти на сучасному етапі слугують дослідження проблем національно-патріотичного виховання підростаючих поколінь українців та визначення їх виховного ідеалу, пошук якого в українській педагогічній теорії і практиці завжди посідав одне з найважливіших місць. Концептуальні засади національної освіти й виховання, зокрема в питаннях формування виховного ідеалу, були сформульовані ще наприкінці XIX – на початку XX ст. представниками духовної педагогіки (С. Гогоцький, П. Ліницький, М. Маккавейський, С. Миропольський, О. Новицький, М. Олесницький, П. Юркевич), світськими педагогами (Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, О. Кониський, М. Максимович, М. Пирогов, П. Редкін, К. Ушинський та ін.), вітчизняними письменниками (М. Костомаров, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, А. Свидницький, Леся Українка, І. Франко, Т. Шевченко та ін.).

Однак з 1918 р. помітно знижується активність процесів дослідження виховного ідеалу на засадах національної ідеї та вірності ідеалам українського народу. Національне виховання українців радянського періоду своїм існування завдячує у першу чергу працям українського радянського педагога В. Сухомлинського, які у період занепаду й руйнації радянської ідеології детермінували потужну хвилю нових історико-педагогічних досліджень, присвячених зверненню українського народу до витоків своєї

державності та формуванню української національної ідентичності. Особливим є також внесок Г. Ващенка в теорію дослідження філософських засад, структури, різновидів і змістовності виховного ідеалу як історико-педагогічного явища.

Сучасний розвиток історико-педагогічної парадигми виховного ідеалу як одного з компонентів системи виховання завдячує низці вітчизняних досліджень, присвячених: теоретичному аналізу нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці (А. Алексюк, М. Антонєць, А. Вихрущ, О. Вишневський, О. Вознюк, С. Гончаренко, Л. Вовк, С. Золотухіна, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Ягупов); громадянському й патріотичному вихованню (А. Белєста, С. Головчук, І. Кучинська, А. Мельник, К. Ткачова, О. Шестопалюк); національному й родинному (О. Киричук, В. Кузь, В. Майборода, А. Мелещенко, Ю. Руденко, Н. Сейко, В. Скуратівський, М. Стельмахович); духовно-моральному (В. Ворожбіт, Л. Драчук, О. Жаданова, В. Жуковський, Т. Ільїна, К. Каліна, О. Канарова, О. Кулишева, І. Мицишин, Н. Муляр, І. Сіданіч, Т. Тхоржевська, Н. Химич, Ю. Щерб'як); цілісному й гармонійному (С. Карпенчук, Т. Левченко, С. Марчук); гуманістичному (О. Вишневський, І. Волошанська, І. Підласий, Л. Примачок, С. Фари́на); особистості як об'єкту уваги громадських і просвітницьких товариств та об'єднань (Л. Войтова, Н. Опанасенко) та ін.

Варто також зазначити, що вітчизняна історико-педагогічна наука все більше уваги акцентує на безпосередньому дослідженні окремих різновидів виховного ідеалу, що формувалися на різних етапах розвитку суспільства: ідеалу освіти доби Античності (Ю. Левченко) [387], освітнього ідеалу в науково-педагогічній діяльності С. Ананьїна (Н. Кошечко) [346], освітньо-виховного ідеалу Т. Шевченка (Д. Скільський) [654; 655], «ідеалу доброчесної особи» І. Котляревського (Л. Петренко) [532; 633], проблеми виховання «нової людини» у творчості О. Духновича (І. Ящук) [832], педагогічного і християнського ідеалу XIX – початку XX ст. (Е. Панасенко) [515], виховного ідеалу Дж. Локка (О. Скринська) [660], виховного ідеалу у

педагогічній спадщині К. Ушинського (О. Жаданова [243], Н. Калита [279]), виховного ідеалу у трактуванні Г. Ващенко (Г. Бугайцева [63], Н. Дічек [169], В. Довбня [172; 173], Р. Іванський [266], В. Яковенко [616]), виховного ідеалу Лесі Українки (Н. Опанасенко) [500], виховному ідеалу як меті виховання у працях видатних мислителів (Ж. Омельченко) [495], ідеалів українського виховання (І. Підласий) [537–540], ідеалу православного виховання в західноукраїнському регіоні XV – першої половини XVIII ст. (О. Кулишева) [371], виховного ідеалу української молоді в педагогічній думці Прикарпаття у другій половині XIX – на початку XX ст. (Г. Коцопей) [342], виховного національного ідеалу у шкільництві Закарпаття 20–30 рр. XX ст. (М. Кухта) [378], ідеалу виховання як чинника формування людини-громадянина Галичини в 1918–1939 рр. (О. Караманова) [284], формування виховного ідеалу засобами масової інформації в Польщі у другій половині XX – на початку XXI ст. (Н. Чернишова) [782], морального ідеалу в контексті історико-педагогічного досвіду навчання обдарованої особистості (О. Антонова) [15, с. 80–125], морального ідеалу в Росії другої половини XIX – початку XX ст. (Н. Баркова) [34], педагогічного ідеалу в епоху європейського відродження (Б. Год) [114], ідеалу вчителя в педагогічних ідеях українських письменників другої половини XIX ст. (Н. Шевченко) [794].

Окрема увага приділяється вивченню історії і механізмів формування виховного ідеалу у сучасній системі освіти: духовного ідеалу у старшокласників сучасного ліцею (О. Лучанінова) [406], правового ідеалу молоді (Г. Романкевич) [616], гуманістичного ідеалу старших підлітків (К. Дорошенко) [179], ідеалу медичного працівника (Л. Примачок) [566], сучасних ідеалів патріотичного виховання студентів (А. Афанасьєв) [25], національних ідеалів студентської молоді (О. Кущенко) [379], ролі виховного ідеалу у професійному становленні майбутніх психологів (Л. Смалиус) [666], виховних ідеалів українського народу у змісті початкової освіти України та європейського контексту (Л. Мафтин) [431] та ін. Сучасна педагогічна наука



звертається також до розробки проблеми виховання еліти нового покоління: національної (О. Мещанинов, Л. Нечипоренко, В. Онищук, С. Сисоєва, Н. Чибісова, П. Щербань), інтелектуальної (В. Кузь), педагогічної та науково-педагогічної (О. Антонова, В. Будак, Г. Васянович, О. Горборукова, С. Коваленко, О. Король, О. Пехота, О. Стадник, О. Шестоपालюк), гуманітарно-технічної та науково-технічної (О. Романовський, Л. Товажнянський, М. Черемський, І. Полянська, І. Тимченко, В. Шевченко) та ін.

Важливу інформацію, необхідну для осмислення причинно-наслідкових зв'язків процесу формування вітчизняного виховного ідеалу, містять численні дослідження з інших наук. Зокрема, феномен «ідеального» є об'єктом багатьох філософських дисертаційних робіт: Т. Білан (виховний ідеал в українській філософії кінця XIX – початку XX ст.) [51], О. Вдовиної (ідеал смиренномудрія, ненасильства та саморозвитку як символічна структура української культури) [82], В. Вікторова (якість освіти як суспільний ідеал освіченості людини) [94], І. Дьяконова (ідеали як форма виявлення ціннісних орієнтацій учнівської молоді у процесі взаємодії особистості і суспільства) [191], А. Іщук (героїчна особистість) [273], Н. Іщук (модель «соборної особистості», ідеал християнського царя, ідеал ранньохристиянського подвижництва) [274], Л. Ільницької (особистість як носій естетичних ідеалів) [270], О. Кендус (національний ідеал в українській філософській думці першої половини XX ст.) [289], О. Киричок (давньоруський дружинний ідеал).

Визначення «ідеалу» є також ключовим поняттям низки історичних дисертаційних досліджень: Н. Жмуд (механізм творення національного виховного ідеалу на підставі аналізу основних ментальних структур, розроблених у процесі взаємодії родини та громадських соціальних інститутів) [246], Р. Чмелика (ідеали малої української селянської сім'ї другої половини XIX – початку XX ст.) [785], О. Кісь (гендерні ідеали в феміністській методології) [297], М. Ткачука (відтворення ідеалу людини в

образах І. Котляревського) [716]. Проблема ідеалу розглядалася також у політологічних наукових студіях: Г. Дашутіна (політичний ідеал) [156], О. Пашкової (національні ідеали як чинник консолідації українського суспільства) [519], І. Флиса (політична активність як складова життєвого ідеалу студентської молоді) [751]. Виховний ідеал був також об'єктом наукової уваги філологічних досліджень Л. Кулішенко (виховний ідеал у контексті вивчення системи національних цінностей і національного виховання) [374] та Т. Мішеніної (концепція виховного ідеалу в літературному і мистецтвознавчому краснзнавстві Криворіжжя) [454].

Проблема «ідеалу» була також об'єктом уваги сучасних російських науковців: С. Муравйова (ідеал виховання молоді) [462], О. Плеханова (проблема виховання нової людини) [542], Н. Гудкової (ідеал освіченої людини) [147], Т. Копейкіної (освітній ідеал як умова вдосконалення особистості у педагогічній творчості П. Лесгафта) [329], С. Івашевського (ідеали і правові норми освітньої культури Росії) [261], І. Неніної [467], О. Токранова [718] (соціальний ідеал), З. Омарової [494], С. Туманова [725] (суспільний ідеал), А. Раздини (політичний ідеал) [602] та ін.

Попри це доводиться визнати, що проблема формування виховного ідеалу на підросійській Україні XIX – початку XX століття комплексно й системно ще не досліджувалася. Зокрема, суттєвою прогалиною в багатому арсеналі ґрунтовних вітчизняних досліджень є: фрагментарність проблеми формування виховного ідеалу; традиційна хронологічна й територіальна локальність проблематики, яка стосується здебільшого окремих регіонів України кінця XIX – початку XX століття, залишаючи поза увагою більш ранні періоди, які слід розглядати як предтечу формування філософії українського виховного ідеалу на території усїєї підросійської України; відсутність загального бачення проблемно-хронологічної динаміки змін у структурі українського виховного ідеалу; нестача історико-педагогічних матеріалів, які б дозволили встановити логічні причинно-наслідкові зв'язки між соціально-політичними й економічними змінами на різних етапах

розвитку українського суспільства й детермінованими ними трансформаціями виховного ідеалу; недостатність розробок ефективних механізмів популяризації і впровадження кращих образів українського виховного ідеалу в теорію і практику розбудови сучасної системи освіти в Україні.

Відтак актуальність, практична значимість і відсутність аналітико-узагальнюючих історико-педагогічних досліджень з даної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Трансформація виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці України (XIX – початок XX ст.)».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконувалося в межах комплексної науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди» (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тема дисертаційної роботи затверджена кафедрою педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 23.11.2012 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 10 від 18.12.2012).

**Об'єкт** дослідження – виховний ідеал у педагогічній теорії і практиці підросійської України XIX – початку XX ст.

**Предметом** дослідження є причини й наслідки трансформації вітчизняного виховного ідеалу в оповідальних, документальних і дидактичних джерелах, системі освіти, діяльності релігійних, громадських і політичних об'єднань означеного періоду.

**Мета** дослідження полягає в тому, щоб цілісно й системно проаналізувати трансформацію основних імперативів виховного ідеалу на території підросійської України XIX – початку XX ст. та окреслити перспективи впровадження історико-педагогічного досвіду його формування в сучасній системі освіти.

### **Завдання дослідження:**

1. Визначити теоретико-методологічні засади дослідження трансформації виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена.
2. Виділити основні етапи, тенденції й напрями еволюції вітчизняного виховного ідеалу.
3. Обґрунтувати основні парадигми виховного ідеалу особистості, сформовані у вітчизняних педагогічних теоріях XIX – на початку XX ст.
4. Проаналізувати особливості становлення і трансформації системи станових ідеалів виховання на території підросійської України XIX – початку XX ст.
5. Дослідити особливості еволюції загальнодержавного виховного ідеалу в системі освіти підросійської України XIX – початку XX століття.
6. З'ясувати роль релігійних, громадських і політичних об'єднань України у формуванні системи християнських і національних ідеалів виховання підросійської України XIX – початку XX ст.
7. Вивчити проблему референтної особистості в нормативно-правовому полі, педагогічній теорії і практиці сучасної України та визначити перспективи розвитку вітчизняної системи виховних ідеалів.

**Методологічна основа дослідження** будувалася на загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому (спеціальному) і міждисциплінарному рівнях. Інструментарій загальнофілософського рівня формувався на основі діалектичних законів і закономірностей, концептуальних положень основних філософських напрямів та відповідно до логіки будови відомих моделей історії. На загальнонауковому рівні дослідження здійснювалося з урахуванням низки загальнотеоретичних принципів (об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичного, історизму, системності, єдності логічного й історичного) та методологічних підходів (системного, цілісного, структурного, комплексного, аксіологічного). На конкретно-науковому рівні застосовувалися історико-педагогічні підходи – ретроспективний,

хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний та регіональний. На рівні міждисциплінарному використано культурологічний, психолого-соціологічний, історико-соціологічний, історико-філологічний, наративний, гендерний та інші підходи. Методологічна база дослідження трансформації вітчизняного виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена формувалася з урахуванням його міждисциплінарності та специфіки кожного дослідницького завдання.

**Теоретичну основу дослідження склали:**

- філософські концепції людини, її смислів, цінностей і цілей (М. Бердяєв, Дж. Віко, Ж. Дельоз, С. К'єркегор, Дж. Локк, А. Маслоу, Ф. Ніцше, Г. Спенсер, А. Тойнбі, В. Франкл, О. Шпенглер та ін.)

- науково-педагогічні теорії національної освіти й виховання (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Кониський, Леся Українка, М. Максимович, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.);

- концептуальні положення методології історії педагогіки (Л. Березівська, Г. Васянович, Л. Ваховський, А. Вихрущ, Л. Голубнича, С. Гончаренко, Н. Гупан, І. Зверева, С. Золотухіна, В. Курило, Г. Лактіонова, М. Левківський, П. Лузан, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Є. Хриков та ін.);

- загальноісторичні та загальнопедагогічні положення історії й теорії виховання особистості (О. Вишневський, С. Гогоцький, В. Кузь, М. Кухта, П. Ліницький, М. Маккавейський, С. Миропольський, М. Олесницький, О. Новицький, Н. Опанасенко, Е. Панасенко, І. Підласий Ю. Руденко, М. Стельмахович, П. Юркевич та ін.).

У процесі дослідження використовувалися такі **методи**: загальнонаукові (аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, систематизація, ідеалізація тощо), за допомогою яких здійснювалася аналітична обробка архівних та різних наративних джерел; конкретно-наукові (історико-генетичний, який застосовувався насамперед для вивчення еволюції вітчизняного виховного ідеалу, визначення її етапів і тенденцій; хронологічно-структурний, що був

зручним для виявлення основних трансформаційних змін у структурі досліджуваного феномена на всіх етапах його розвитку; історико-порівняльний, на основі якого проводилося порівняння різних ідеалів виховання кінця XIX – початку XX ст. та їх зіставлення із сучасними; регіональний, що застосовувався у комплексі з історико-порівняльним для виявлення спільного й відмінного, позитивного й негативного в національних, станових, гендерних, релігійних ідеалах, сформованих у різних соціальних страхах суспільства; історико-типологічний, який використовувався для виділення різновидів виховного ідеалу та векторів його спрямованості; ретроспективний метод, який сприяв реконструкції системи виховних ідеалів XIX – початку XX ст., узагальненню історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці досліджуваного періоду тощо; історико-системний як базовий метод, на основі якого здійснювалося формування концепції дослідження та оцінка його результатів).

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період XIX – початку XX ст. Нижньою межею дослідження слід вважати 1802 р. – створення Міністерства народної освіти, яке детермінувало початок формування нової парадигми виховання особистості на підросійській території України. Верхньою межею є 1917 р., коли міністерство народної освіти припинило свою діяльність, а функції його перейшли до нового органу – Народного комісаріату з освіти РРФСР.

**Територіальні межі дослідження** охоплюють територію підросійської України, поділену на три учбових округи: Київський (Київська, Волинська, Подільська, Чернігівська, Полтавська губернії), Одеський (Херсонська, Катеринославська, Таврійська, Бесарабська) та Харківський (Харківська губернія; низка губерній округу не належить до території сучасної України – Воронежська, Курська, Пензенська, Тамбовська та область Війська Донського).

**Концептуальні засади дослідження.** Досліджуючи трансформації вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX століття виходимо з положення про те, що динаміка змін у його спрямованості, структурі, змісті та дієвості на різних етапах розвитку українського суспільства була детермінована специфічними соціально-економічними та ідеологічними тенденціями, властивими кожному конкретному періоду. Важливим у процесі вивчення трансформації виховного ідеалу є дослідження відповідного соціального середовища як основного чинника досліджуваного феномену, зокрема певних символів культури (законодавчі джерела, література, мистецтво, побут, мода) та соціальних груп (школа, сім'я, громадські, політичні, професійні, релігійні організації та об'єднання тощо). Соціальні очікування держави чи певних верств населення щодо перспективних ідеальних рис суб'єкта певних суспільних відносин (російського підданого, члена суспільства, суб'єкта відповідної професійної галузі тощо) найкраще відображені у законодавчих документах Російської імперії та в офіційних періодичних виданнях. Очікування царсько-російського уряду часто не відповідали соціальним очікуванням певних етнічних та релігійних спільнот, які своє бачення ідеалу особистості прямо чи опосередковано викладали у власних джерелах – виступах і працях культурно-освітніх та громадсько-політичних діячів, на сторінках періодичних видань, у листуванні і спогадах. Результати впровадження схваленого державою виховного ідеалу та зміни в його змісті, натомість, найбільш виразно та об'єктивно рефлектують: художня, мемуаристична, епістолярна, публіцистична і, як узагальнення, науково-педагогічна література того часу.

Вітчизняний виховний ідеал є системою різних виховних ідеалів (станових, гендерних, релігійних, етнонаціональних), сформованих і діючих на території підросійської України XIX – початку XX ст. Кожна його складова утворюється множиною безструктурних елементів (цінності, орієнтири, чесноти), які визначають зміст, спрямованість і дієвість кожного

виховного ідеалу як складової вітчизняного виховного ідеалу. Національний виховний ідеал розглядається як динамічний історико-педагогічний феномен, що є структурним компонентом системи виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX століття. Специфіка його полягає, з одного боку, у відкритості і здатності легко переймати загальнолюдські елементи змісту інших компонентів системи, а з іншого – у сталості і стійкості низки власних національних характеристик. Вивчення генези вітчизняного виховного ідеалу як історико-педагогічного явища не просто розкриває динаміку змін у його змісті, але й дозволяє порівняти гармонійність поєднання окремих змістових характеристик на кожному конкретному етапі розвитку суспільства та їх сумісність із змістовністю інших структурних компонентів системи. Дослідження еволюції виховного ідеалу на українських землях XIX – початку XX століття забезпечує також можливість аналізу змін у дієвості світоглядної, цілепокладальної, виховної, мобілізаційної, організуючої, стимулюючої, мотивуючої, регулятивної, нормативної, ціннісної, спонукальної і прогностичної функцій виховного ідеалу, що безпосередньо впливають на стан і вибір напрямів розвитку певної держави й суспільства.

Отримані у процесі дослідження трансформації виховного ідеалу висновки можуть бути спроектовані на формування сучасного толерантного полікультурного складно структурованого соціального середовища, здатного забезпечити сприятливі умови для гармонійного виховання особистості кожного громадянина сучасної України з урахуванням його національних потреб та ідеологічних переконань.

*Основоположною ідеєю дослідження* стало висвітлення динаміки змін виховного ідеалу підросійської України в XIX – на початку XX століття, який розглядається як специфічний історико-педагогічний і соціально-педагогічний феномен, зміст якого, з одного боку, залежить від вибору стратегічних напрямів розвитку держави, її освітньої політики, стану функціонування суспільства та особливостей певних освітніх систем, а з



іншого, – сам може виступати активатором важливих особистісних і суспільних змін. В основу дослідження покладено ретроспективний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний та регіональний підходи, здатні забезпечити цілісне й системне висвітлення трансформації виховного ідеалу як історико-педагогічної і соціально-педагогічної категорії.

**Джерельну базу дослідження** склали як опубліковані, так і не введені до наукового обігу джерела, які можна поділити на кілька основних груп:

1) *нормативно-правові акти*, що регулювали систему освіти, запровадження загальнодержавного виховного ідеалу й формування системи виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. До них насамперед слід віднести імператорські накази, розпорядження міністерства освіти, попечителів навчальних округів, якими затверджувалися Статути й Положення про навчальні заклади, статuti громадських організацій і товариств, різноманітні правила та інструкції (поведінки учнів, позашкільного нагляду, організації учнівських квартир, звітності інспекторів, директорів народних училищ та інспекторів), звернення до громадськості, педагогічних і батьківських колективів та учнівської молоді тощо.

2) *архівні документи*, а саме: документи канцелярій попечителів навчальних округів, генерал-губернаторів та поліцейських охоронних відділів, листування керівників навчальних закладів із попечителями навчальних округів та місцевими жандармеріями, документація навчальних закладів (протоколи педагогічних рад і виховних комісій, річні звіти, класні журнали, журнали реєстрації провин і покарань, рапорти класних наставників та вчителів тощо), матеріали про діяльність громадських організацій, союзів і товариств (педагогічних, студентських, національно-культурних, політичних тощо). У ході дослідження проаналізовано архівні фонди Центрального державного історичного архіву у м. Києві (фф. 275, 276, 336, 385, 705, 442, 707, 1335, 1439), Державного архіву Харківської області (фф. 3, 22, 70, 87, 265, 266, 639, 650, 654, 656, 667, 762), Державного архіву

Одеської області (фф. 108, 122, 150, 153, 157, 293, 298, 316, 441), Державного архіву Волинської області у м. Луцьку (фф. 3, 49, 69, 359), Державного архіву Житомирської області (фф. 71, 74, 79, 80, 85, 147, 158, 183, 256, 298, 329), Державного архіву Рівненської області (13, 215, 290, 344, 568).

3) *нарративні джерела*: оповідальні (публікації в періодичних виданнях ХІХ – початку ХХ ст., джерела особового походження – листи, мемуари, спогади, щоденники тощо); наукові (монографії, дисертації, реферати, статті, тези), критико-біографічні (літописи, огляди, бібліографічні довідники, рецензії), художні (нариси, оповідання, повісті, романи українських письменників ХІХ – початку ХХ ст. і сучасних, у яких відображено формування, трансформацію й відродження виховних ідеалів).

4) *дидактичні джерела* ХІХ – початку ХХ ст., радянського періоду та сучасні вітчизняні (підручники, навчальні посібники, навчальні плани й програми), в яких є інформація щодо методології, теорії та історії виховного ідеалу особистості.

Для пошуку нарративних і дидактичних джерел проаналізовано фонди: Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, бібліотеки Інституту педагогіки АПН України, обласних наукових бібліотек Житомира, Луцька, Одеси, Рівного, Харкова.

**Наукова новизна дослідження** визначається тим, що в ньому *вперше* у вітчизняній історії педагогіки:

- комплексно й системно розглянуто наукову проблему – історію розвитку і трансформації ідеї виховного ідеалу підросійської України ХІХ – початку ХХ ст., яка до цього часу не була предметом спеціального дослідження на методологічному, теоретичному і прикладному рівнях;

- дано визначення понять «виховний ідеал» і «трансформація» як історико-педагогічних феноменів у широкому соціальному, широкому педагогічному, вузькому педагогічному та гранично вузькому педагогічному значеннях;

- обґрунтовано міждисциплінарний характер дослідження вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX ст., здійснено адаптацію методологічного інструментарію філософії, історії, культурології, соціології, психології, літературознавства та інших наук до вивчення трансформації вітчизняного виховного ідеалу як історико-педагогічного феномену;

- виділено основні етапи еволюції виховного ідеалу, властиві їм тенденції, напрями і принципи розвитку;

- виявлено основні детермінанти розвитку виховного ідеалу в педагогічній теорії і практиці України: внутрішні державні (правові, освітні, ідеологічні, професійні, суспільні), зовнішні (загальноєвропейські освітньо-виховні й культурні тенденції, зовнішня політика сусідніх держав, рівень освіти, культури й життя в них), особистісні (рівень сформованості національної свідомості, громадянської відповідальності, соціальної активності), ідеологічні (кількість, рівень впливовості і взаємних контактів ідеологічних осередків; наявність у громадян сформованих політичних чи релігійних переконань);

- охарактеризовано систему християнських, станових, гендерних і національних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст., визначено етапи відродження польського й українського виховних ідеалів

- узагальнено проблему виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України й виділено чотири основні етапи трансформації виховного ідеалу в сучасному українському суспільстві;

- визначено етапи історіографії дослідження виховного ідеалу: праці вітчизняних мислителів XI–XIII ст. (світсько-релігійний та аскетичний напрями), оповідальні джерела XIV–XVII ст. (консервативний та реформаторський напрями), твори XVIII ст. (народницький та монархічний вектори), джерела XIX ст. – початку XX ст. (релігійний та світський напрями), писемні джерела другої половини XIX ст. (офіційна, інтегральна та опозиційна парадигми), наукові розвідки 1917 – 80-х рр. XX ст. (література еміграції та радянська), наукова спадщина 90-х рр. XX – початку XXI ст.;

- проаналізовано наслідки трансформацій виховного ідеалу: особистісні (наближення до егоїдентичності чи руйнація системи особистих цінностей); етно-національні (зміна впливовості національних цінностей, ставлення до етнічної приналежності, участі в житті національної спільноти); державницькі (зміна рівня довіри громадян до держави, владної еліти, державних цінностей); суспільно-політичні (перетворення в системі державних і політичних цінностей, зростання або зниження суспільної чи політичної активності громадян); релігійні (наближення чи віддалення людини від релігійних принципів життя, зміни в системі морально-етичних і духовних цінностей суспільства), сімейно-родинні (зміни в усвідомленні людиною особистісного, державного й суспільного статусу сім'ї, зміцнення чи послаблення зв'язків сім'ї, школи і громадськості).

- *Удосконалено систематизацію історіографії проблеми з урахуванням хронологічного, проблемного й територіального підходів; понятійно-термінологічний аналіз змісту, вживаності, ієрархії, системності, розвитку взаємозв'язків наукових понять із проблеми дослідження, що дозволило з'ясувати особливості філософського й педагогічного трактування сутності категорії «ідеал» у енциклопедично-довідникових, наукових і дидактичних джерелах XIX – початку XX ст., радянського періоду та сучасної України.*

*Подальшого розвитку в дослідженні набули:*

- характеристика основних імперативів ідеалу виховання (змісту, структури, дієвості, спрямованості), найважливіших його властивостей (соціальної і внутрішньої детермінованості, конкретності і суб'єктності, усвідомленості, критичності, динамічності, реалістичності й доступності, а також цілісності та ієрархічності), функцій (світоглядної, цілепокладальної, виховної, мобілізаційної, організуючої, стимулюючої, мотивуючої, регулятивної, нормативної, ціннісної, спонукальної і прогностичної), класифікацій (за суб'єктом, рівнем моральності, змістом, спрямованістю, формою вираження, рівнем реалістичності образу, провідним видом діяльності);

- аналіз механізмів використання історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу у практичній діяльності сучасних освітньо-виховних інституцій.

У процесі дослідження *уточнено* категоріальний апарат проблеми дослідження (виховний ідеал, педагогічний ідеал, вітчизняний виховний ідеал, система виховних ідеалів, ідеальна/референтна (еталонна) особистість, еліта, антиідеал, канон референтних постатей тощо).

**Практичне значення дослідження.** Результати дослідження можуть бути застосовані у двох сферах: власне науковій та навчально-методичній. Здійснений у роботі теоретико-аналітичний розгляд трансформації виховного ідеалу може стати теоретико-методологічною матрицею для подальших практичних студій цього історико-педагогічного феномена в різних регіонах на інших історичних етапах розвитку України. Опрацьовані матеріали можуть бути використані у вищих навчальних закладах для розробки навчальних курсів і спецкурсів з історії педагогіки та історії соціальної педагогіки, у процесі розробки методичних рекомендацій для організації виховної й позашкільної роботи зі шкільною і студентською молоддю. Отримані у процесі дослідження трансформації виховного ідеалу висновки можуть бути спроектовані на формування сучасного толерантного полікультурного складно структурованого соціального середовища, здатного забезпечити сприятливі умови для гармонійного виховання особистості кожного громадянина сучасної України з урахуванням його національних потреб та ідеологічних переконань.

**Усі публікації автора з проблеми дослідження є одноосібними.**

**Апробація результатів дослідження.** Висновки та результати дослідження доповідалися на 31 конференції різного рівня, зокрема на:

*міжнародних:* Міжнародна науково-практична конференція «Світові війни XX століття та історична пам'ять» (Житомир, 2010), Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна музика в сучасному світі» (Житомир, 2010), Міжнародна науково-практична конференція «Світові

війни та історична пам'ять» (Житомир, 2011), II міжнародна науково-практична конференція «Сучасна музика в сучасному світі» (Житомир, 2011), V міжнародна науково-практична конференція «Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Луганськ, 2012), III міжнародна науково-практична конференція «Сучасна музика в сучасному світі» (Житомир, 2012), Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогіки та психології» (Львів, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології» (Львів, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання теоретичного та практичного розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Львів, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Психологія і педагогіка: Актуальні питання XXI століття» (Одеса, 2013), Міжнародна наукова конференція «Przemiany formuły emancypacji kobiet od XVIII wieku do XX-lecia międzywojennego» (Białystok, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» (Одеса, 2014), III Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання з нагоди 100-річчя урочистого відкриття Психологічного інституту Г. І. Челпановим (Київ, 2014), Міжнародна науково-практична конференція «Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення» (Київ, 2014), Scientific and Professional Conference Modern problems of education and science (Budapest, 2015);

*всеукраїнських:* Всеукраїнська науково-краєзнавча конференція «Культурний простір Житомирщини-Волині XIX–XX століть» (Житомир, 2012), IV Всеукраїнська науково-теоретична конференція молодих науковців «Актуальні проблеми сучасної філософії та науки у глобалізованому світі» (Житомир, 2012), Всеукраїнська науково-практична конференція «Науковий

діалог «Схід – Захід» (Кам'янець-Подільський, 2013), Всеукраїнська науково-практична конференція «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Переяслав-Хмельницький, 2013), Всеукраїнська науково-практична конференція «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Запоріжжя, 2013), XII Всеукраїнська історико-педагогічна науково-практична конференція «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013);

*регіональних:* науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та культурологічні засади формування ціннісно-мотиваційної спрямованості студентської молоді» (Житомир, 2004), науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та культурологічні засади формування особистісної спрямованості студентської молоді: суспільство, професія, сім'я» (Житомир, 2005, 2007, 2010, 2011), XIII науково-практична конференція «Громадська взаємодія як екзистенція демократичного суспільства» (Київ, 2013), Науково-практична конференція «Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 2014), Науково-практична конференція «Теорія і практика сучасної освіти» (Чернігів, 2014).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях ученої ради, кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Апробація результатів дослідження здійснювалася також: у процесі проведення дискусійних круглих столів «Гендерні ідеали сучасного світу» (4 год.), «Мовний патріотизм у виховному ідеалі сучасної України» (4 год.), «Роль студентського лідера в розвитку економіки й громадянського суспільства» (4 год.), «Анти-ідеали в молодіжному середовищі» (4 год.), що проводився в Житомирському національному агроекологічному університеті й Житомирському агротехнічному коледжі (2011, 2012), «Український виховний ідеал: герої Крут» (2 години), який відбувся в Одеській обласній бібліотеці для дітей ім. Н. Крупської (2015); у процесі викладання спецкурсу «Формування ціннісно-

мотиваційної спрямованості студентської молоді» (загальний обсяг 12 год.) у Житомирському національному агроекологічному університеті (2004–2013).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 46 одноосібних публікаціях, з них 1 монографія, 21 стаття опублікована у фахових наукових виданнях, 4 – у іноземних.

**Кандидатська дисертація** «Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття)» за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищена у 2002 році в Інституті педагогіки АПН України, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, 49 додатків (на 98 сторінках), списку використаних джерел (1060 позицій, з них 46 – іноземними мовами, 182 – архівних джерела). Загальний обсяг роботи 609 сторінок, з них основного тексту – 400 сторінок.



## РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ Й МЕТОДОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В УКРАЇНІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.

1.1. Теоретико-методологічні засади аналізу виховного ідеалу як історико-педагогічного явища.

*Розвиток понятійно-термінологічного апарату проблеми вивчення виховного ідеалу.* У процесі дослідження виховного ідеалу, що відображає певний синтез змісту філософської категорії «ідеал» і педагогічної «виховання», виокремлено широкий діапазон міждисциплінарних понять і термінів, які потребують уточнення й конкретизації. Зокрема, необхідним є обґрунтування сутності, виявлення ознак спорідненості чи відмінності ключових понять проблеми дослідження виховного ідеалу – «ідеал виховання», «педагогічний ідеал», «мета виховання», «цілі виховання» та низки похідних – «першообраз», «довершеність», «еталон», «взірець», «еліта», «ідеалізація», «модель людини», «канон референтних постатей» тощо. У вирішенні цього завдання будемо виходити з того, що головним критерієм обґрунтування сутності виховного ідеалу є його багатовимірність і синтетичність сприйняття [50, с. 15], що підтверджує зміст довідникової, енциклопедичної й навчально-наукової літератури (Додаток А.3.3).

Аналіз енциклопедичних джерел доводить, що смисловим базисом представленої в них категорії «ідеал» (від гр. *idéa* – ідея, поняття, уявлення, першообраз) є її філософське трактування. Наприклад, під ідеалом розуміється: уявлення про найвищу досконалість, котра як зразок, норма й мета визначає спосіб, характер діяльності, стиль життя й особисті пріоритети людини або соціальної групи [728, с. 207; 749, с. 231; 349, с. 99]; ідеальний образ, який визначає спосіб мислення й діяльності людини чи суспільства [748, с. 195]; досконалість, довершений зразок, вища кінцева мета людських прагнень і діяльності [662, с. 182]; взірець досконалості, що формується внаслідок творчого освоєння світу, розбудова нової, іншої дійсності,

протиставленої довколишній недосконалій [400, с. 400]; еталон, із яким люди зв'язують свої вчинки [151, с. 22], тощо.

Педагогічні енциклопедичні й довідникові видання у визначенні змісту категорії «ідеал» також здебільшого апелюють до її філософських засад. Зокрема, «Педагогічна енциклопедія» (М., 1965) пояснює ідеал як «уявлення про образ людської поведінки і відносин між людьми, що виражає історично визначене розуміння мети життя» [526, с. 162; 98, с. 95]. «Український педагогічний словник» (К., 1997) майже точно копіює вже відоме філософське визначення «ідеалу» як «уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини» [125, с. 139]. «Педагогічний словник» (К., 2001) подає два значення цієї категорії – ідеал як взірець досконалості, кінцева мета прагнень та ідеальний образ, що визначає спосіб мислення й діяльність людини чи певної групи людей [529, с. 218]. «Педагогічний енциклопедичний словник» (М., 2002) також трактує категорію «ідеал» у двох значеннях: загальнонавчальному (вища ступінь цінного; індивідуально прийнятий стандарт, зразок особистих якостей чи здібностей) та «суворо філософському» (абсолютне ціннісне уявлення про благо й обов'язок; довершений устрій суспільства; вищий зразок моральної особистості) [527, с. 100]. У «Словнику-довіднику з педагогіки і психології вищої школи» (Черкаси, 2010) категорія «ідеал» тлумачиться як «взірець, якого прагне наслідувати людина у своїй діяльності і поведінці» [664, с. 79]. У словнику «Сімейне виховання» (М., 1990) у статті «Ідеали» взагалі не дається визначення поняття, а зазначається, що «людині від природи властиве прагнення до доброго, прекрасного, благородного – того, що виступає як зразок, приклад» [649, с. 88]. Значна частина тексту присвячена обґрунтуванню відмінностей «ідеалу» від «ідола». При цьому важливою задачею школи й родини названо формування «справжнього ідеалу», навчання дитини «поєднувати свої ідеали й реальне життя» [649, с. 89]. Попри певні відмінності у формулюваннях очевидним є зв'язок цих визначень із основними імперативами категорії «виховання»: соціалізацією

особистості (виховання в широкому соціальному значенні, об'єктивно залежне від системи існуючих у суспільстві виховних ідеалів) та цілеспрямованою діяльністю (виховання у різних педагогічних значеннях, завжди орієнтоване на чітко визначений зразок (ідеал), що передбачає формування системи якостей особистості, поглядів і переконань) [529, с. 85].

Однак варто наголосити, що в багатьох педагогічних енциклопедичних і довідникових виданнях, виданих за останнє десятиліття, категорія «ідеал» та поняття «виховний ідеал» взагалі не представлені і пояснюються здебільшого в контексті аналізу мети та цілей виховання: як ідеальне уявлення про очікуваний результат виховної діяльності [663, с. 95], як задум, усвідомлений образ результату визначеної діяльності, перспективна (ідеальна) мета виховання [819, с. 139, 140], як усвідомлений образ передбачуваного, теоретичне узагальнення й вираження потреби суспільства в певному типі особистості, ідеальних вимогах до її сутності, індивідуальності, властивостей і якостей, розумового, фізичного, морального, естетичного розвитку і ставлення до життя [305, с. 163]. В окремих енциклопедичних виданнях поняття «ідеал» зустрічається також у контексті аналізу змісту морального виховання, наприклад, як сукупність ідеалів, «вироблених людством і прийнятих суспільством на рівні власних переконань, дотриманні їх як звичних форм особистої поведінки» [194, с. 523]. Таким чином, можна простежити зв'язок ідеалу як філософської категорії, в основі якої лежить визначення мети людського життя, з поняттям ідеалу як категорії педагогічної, котра базується на визначенні мети навчання, виховання і розвитку особистості, що є важливими концептами мети життя людини.

Слід зазначити, що поняття «виховний ідеал», попри часте вживання у сучасній педагогічній науці і практиці, не належить до чітко визначених (Додаток А.3.6). В. Янів, наприклад, ототожнює його з поняттям «цілі виховання», зазначаючи – «ставимо питання цілей виховання, чи – як ми це звикли окреслювати: виховного ідеалу» [824, с. 5]. З. Сафонова визначає ціль

«як ідеальний образ майбутнього результату», а ціль виховання – «як ідеальне уявлення (передбачення) людини як особистості» [637, с. 201, 211]. А. Кир'якова відстежує зв'язок понять «ідеал-образ» та «ідеал-ціль». «Оскільки ідеал є уявленням про досконалий образ, – писала вона, – то він найтісніше пов'язаний з цілями, які ставить людина перед собою. Ідеал є тим орієнтиром, який і визначає спрямованість цілей» [294, с. 55].

Починаючи з XIX ст., у контексті обґрунтування цілей виховання виокремилася низка понять, дотичних за змістом до поняття «виховний ідеал», а саме: «модель виховного ідеалу», «модель ідеальної людини», «еталонна модель особистості», «модель процесу формування особистості», «досконала людина», «людина майбутнього», «конструкт народу», «нова людина», «надлюдина» та ін. [61; 637, с. 215; 279, с. 9; 769; 378, с. 138; 50, с. 1; 52; 487, 205, 279, 281]. Основною причиною появи цих фразем слід вважати потребу суспільства в перетворенні «людини звичайної», зайнятої дрібною суєтою, в «людину нову, досконалу». Таке перетворення А. Міцкевич, наприклад, розумів як правильне виховання, основними цілями якого мали бути патріотизм, стійкість, витривалість, гнучкість поведінки, незламна відданість рідній землі тощо [84, с. 138]. Олена Пчілка свою концепцію «нової української людини» будувала на необхідності виховання здатності відстоювати свою гідність і гідність свого народу [50, с. 13]. Леся Українка в цьому контексті говорила про необхідність формування «моделі» духовно незалежної, активної особистості з високо розвиненим почуттям власної гідності та усвідомленням її нерозривного зв'язку з долею нації [50, с. 14]. У сучасній вітчизняній педагогіці поняття «людина майбутнього» використовується також у процесі обґрунтування концепції якості життя. У колективній монографії «Образ людини майбутнього : Кого і як виховувати в підростаючих поколіннях» (2011), зокрема, зазначається: «Людина майбутнього є перш за все здоровою людиною з досить пристойною якістю життя, наділеною емоційним самоконтролем, умінням позитивно мислити, вільною творчою енергією, умінням адаптуватися до постійно мінливих умов

без шкоди для своєї особистості і свого психологічного і психічного здоров'я» [487, с. 205].

М. Кухта визначає виховний ідеал як «педагогічну модель процесу формування особистості» [378, с. 138]. Н. Калита, аналізуючи поняття «виховний ідеал», наголошує на тому, що «найчастіше воно асоціюється з поняттям «педагогічний ідеал» та «мета виховання» (освіти)» [278, с. 307]. Варто відзначити, що термін «педагогічний ідеал» у процесі еволюції категоріального апарату вітчизняної педагогічної науки набув певної двозначності. В. Коцур найвищим педагогічним ідеалом вважає виховання людяності [343]. О. Сухомлинська поняття «ідеал» та «ідеальне» називає об'єктами педагогічної етики [702, с. 14], а педагогічним ідеалом вона вважає «духовний розвиток людини, дитини, розкриття в неї містичного досвіду», що «постає як позасоціальний і позачасовий, всезагальний і звертається до соціуму тоді, коли потрібно продемонструвати негативні складові внутрішнього світу людини (пороки, недоліки, гріхи), за допомогою яких відбувається рух до ідеалу й ідеального» [702, с. 7]. Проте якщо, з одного боку, цим поняттям позначають орієнтир, кінцеву мету педагогічної діяльності, тобто «взірець, який бачать перед собою освітяни, приступаючи до навчання дитини» [702, с. 5], то з іншого, – професійний ідеал самого педагога [505, с. 125; 515, с. 6], тобто «ідеал учителя/педагога». «Для педагога виховний ідеал, – зазначала О. Отич, – виступає кінцевою метою його виховної діяльності, а ідеал педагога – найвищим критерієм, згідно з яким його Я-реальне як професіонала співвідноситься з Я-ідеальним» [505, с. 126]. О. Отич зазначає також, що «національний педагогічний ідеал» – це «двоєдність національного виховного ідеалу (Г. Ващенко) та професійного ідеалу педагога національної школи, який, у свою чергу, можна розглядати з різних аспектів: особистісного, професійного, національного, морального, естетичного тощо» [505, с. 125]. Можна говорити, що поняття «педагогічний ідеал», «ідеал учителя», «ідеал педагога-майстра» становлять синонімічний ряд і можуть розглядатися як професійний ідеал педагогічної діяльності, який

у сукупності з іншими ідеалами (моральний, етичний, естетичний) утворює зміст виховного ідеалу як складно структурованого історико-педагогічного феномена.

Н. Гудкова [147] від поняття «ідеал виховання» відокремлює «ідеал навчання» (формування професійної культури) та «ідеал освіти» (повноцінна соціалізована особистість) і вводить поняття «ідеал освіченої людини» як спільний результат виховання й навчання, під яким розуміє не просто фахівця, а людську особистість, підготовлену до повноцінної соціокультурної діяльності: випробувань, зміни образу життя, творення. І. Карпенко виділяє поняття «ідеал ноосфери», яке можна розуміти як мету виховання всебічної, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного катарсису [497, с. 48].

Сучасні дослідники у значенні «виховний ідеал» використовують також термін «людський ідеал» або «ідеал людини». Так, Е. Панасенко застосовує це поняття для позначення сукупності норм поведінки особистості, які визначають найцінніші та найкращі людські якості [516, с. 73], що становлять кінцевий результат розвитку людини, тобто її виховний ідеал. Однак О. Сухомлинська уточнює, що «людський ідеал» набуває значення педагогічного (виховного) лише у процесі «педагогізації», тобто шляхом окреслення шляхів, засобів і методів наближення до нього дитини [702, с. 5]. Процес усвідомлення людиною виховного ідеалу як певного взірця, втіленого в конкретній людині, описаний у деяких довідникових виданнях, що аналізують поняття «ідеалізація» як наділення когось властивостями, що відповідають ідеалу [125, с. 139; 529, с. 218].

У «Педагогічному словнику для молодих батьків» (К., 2002) виховний ідеал пояснюється як «уява про ідеального вихованця й образ ідеальної дитини, яка досягла високого ступеня гармонії у фізичному, моральному, соціальному, інтелектуальному та естетичному розвитку» [530, с. 71–72]. Схоже визначення дає й Н. Чернишова, яка стверджує, що виховний ідеал – це «взірець людської поведінки, оснований на реалізації завдань всебічного

розвитку особистості» [782, с. 483] та «образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог у розв'язанні головного завдання національного виховання молоді – формування християнського світогляду, фахової підготовки, розвитку формальних здібностей інтелекту, які були б поставлені на службу Богові та Батьківщині» [782, с. 479]. О. Сухомлинська визначає ідеал «як взірць, який усі визнають, ціннісне уявлення про благо і повинність, що має абстрагований, загальний характер і як цінність розкриває перед людиною широкі перспективи для самовдосконалення» [702, с. 5]. М. Стельмахович виховний ідеал трактує як «еталон взірцевої поведінки» [681, с. 4]. І. Підласий уточнює це визначення, зазначаючи, що «нашим виховним ідеалом на ХХІ ст. є Людина, а для неї: Любов, Доброта, Справедливість, Пізнання Бога і себе, Воля, Здоров'я, Родина» [540, с. 13]. Г. Софінська це визначення конкретизує, стверджуючи, що «взірцем для виховання мусить бути господар, якого народна виховна традиція наділила кращими рисами: це людина морально здорова, тісно пов'язана зі своєю землею, любить і вміє на ній працювати, піклується про розквіт природи, уміє з нею співдіяти; у неї розвинені родинні почуття, вона дбає про продовження свого роду; це людина творча; вона не зупиниться на досягнутому, відчуває гостру потребу в красі і примножує її своєю працею» [672, с. 93].

Дуже поширеним є також трактування виховного ідеалу в контексті цінностей людини і суспільства. Н. Опанасенко зазначає, що виховний ідеал – це система цінностей, які є актуальними в певний період історичного розвитку народу і впливають на особистість [499, с. 8]. А. Ващенко також переконує, що виховні ідеали «концентрують у собі в синтезованому вигляді всі цінності і уявлення тієї або іншої епохи» [74, с. 135]. Л. Кулішенко вважає виховний ідеал основою ціннісної орієнтації особистості. «Він є цінністю, – пише вона, – бо відображає майбутнє з точки зору досконалості його основних характеристик, з якими порівнюється нинішній стан речей. В ідеалі сполучаються мрії про майбутнє народу, у ньому відображаються його інтереси та переконання» [374, с. 435]. Г. Софінська виділяє кілька позицій

щодо визначення сутності виховного ідеалу. Перша представляє його як об'єктивно існуючий взірець, зразок довершеності людської особи, зумовлений цілеспрямованістю процесу виховання. Друга підкреслює суб'єктивність виховного ідеалу, для досягнення якого має бути розроблена струнка, чітко вивірена педагогічна теорія. Третя позиція дієвість виховного ідеалу ставить у залежність від виховних традицій певного народу [672, с. 92–93]. Іноді поняття «ідеал» ототожнюється з термінами «чеснота» й «цінність». Зокрема, О. Сухомлинська писала, що в часи Греції «було виокремлено чотири відомі античні чесноти, як ідеали – розсудливість, поміркованість, справедливість, хоробрість» [702, с. 6].

В. Ворожбіт у контексті обґрунтування сутності категорії морально-духовного виховання використовує також термін «ідеал виховання» [100, с. 107], зміст якого по суті своїй відповідає змісту поняття «мета виховання». Однак попри часте ототожнення категорій «виховний ідеал» та «мета виховання» між ними простежуються певні відмінності. Наприклад, О. Вишневський зазначав, що будь-який ідеал є метою, але не навпаки. Умовою трансформації мети в ідеал він вважав усвідомлення вихованцем максимально повного наближення його особистості до власних очікувань і потреб суспільства [91]. М. Фіцула наголошував, що мета виховання, як сукупність властивостей особистості, до виховання яких прагне суспільство, має об'єктивний характер і узагальнено виражає ідеал людини, який, у свою чергу, є уявленням «про зразок людської поведінки і стосунків між людьми, що виходять із розуміння мети життя» [750, с. 22]. При цьому мету виховання можна вважати поняттям ширшим, оскільки воно означає не лише кінцевий результат педагогічної діяльності (ідеал виховання), але й процес та умови його формування (окреслення певних норм і орієнтирів, визначення еталонних цінностей, рис і якостей). Саме на виховному ідеалові як уявленні про «досконалі умови» виховання акцентувала увагу Н. Калита, яка писала, що «виховний ідеал – це визначене знанням про людину уявлення про досконалі умови процесу виховання, метою якого є всебічний і гармонійний



розвиток (саморозвиток) вільної у виборі особистості на засадах народності, природовідповідності та культуровідповідності» [279, с. 8].

Узагальнення цих точок зору дозволяє говорити про наявність тріади сутностей виховного ідеалу: ідеал-мета (ідеальне уявлення про задум і очікуваний результат виховної діяльності – досконалий, взірцевий, еталонний образ), ідеал-процес (формування комплексу суспільних, етичних, естетичних та інших норм, які спонукають до усвідомлення недовершеності оточуючої дійсності й людської особистості та стимулюють прагнення наблизити їх до певного ідеалу – педагогізація та ідеалізація), ідеальні умови (аналіз обставин життєдіяльності людини і забезпечення найбільш сприятливих умов для ефективного наближення її до певного ідеалу). Можна вважати, що ідеал, мета і цілі діалектично взаємопов'язані: з ідеалу виводиться мета, загальні та конкретні цілі, віддаленість, розмитість і абстрактність ідеалу ускладнює або унеможлиблює виведення цілей, а надмірна його конкретизація підмінює цілі і знищує привабливість ідеалу як взірця.

Визначаючи сутність виховного ідеалу, важливо також проаналізувати співвідношення в ньому індивідуального й колективного, конкретного й узагальненого. З одного боку, він розглядався як загальна форма цілепокладальної діяльності, що має глибоке соціальне значення, оскільки є орієнтованою на удосконалення цілого суспільства [262, с. 195, 196; 503] з другого, – як кінцева, найбільш суттєва мета суб'єкта, самоціль його діяльності або «ціль цілей» [832, с. 171], а з третього – як кінцева мета індивідуальної і спільної діяльності, об'єднаної «загальною обов'язковою програмою» [186, с. 29]. Можна також говорити про виховний ідеал як певну узагальнену найвищу цінність, найдосконаліший недосяжний взірець (наприклад, образ Ісуса Христа), а з іншого боку, – як конкретну зразкову (еталонну, референтну) особистість, яка разом із іншими особами, котрі спромоглися максимально наблизитися до найвищого ідеалу (образи святих

мучеників, великих князів, героїв), створюють канони референтних постатей певного суспільства (релігійний, суспільний, політичний та ін.).

Отож у якості виховного ідеалу може також використовуватися поняття «референтна особистість», під якою сучасна енциклопедична література пропонує розуміти «особливо значиму й цінну людину», котра є джерелом основних цінностей, норм і правил поведінки, суджень і вчинків та зразком для наслідування іншими людьми [153]. Відомо також, що у кожного етносу є свій «набір референтних етнічних груп», зумовлених історією нації, а в кожній етнічній свідомості складається своєрідна ієрархія важливих іноетнічних спільнот [309]. З точки зору нашої проблематики це має значення для вивчення особливостей формування й функціонування різних національних систем виховних ідеалів у межах визначеного дослідженням часопростору. Поняття «референтна група», що означає людей, погляди й поведінка яких є для інших стандартом, взірцем, еталоном [529, с. 397], може бути інакше сформульоване як «канон референтних постатей», оскільки «канон» трактується як незмінна (консервативна) традиційна сукупність законів, норм і правил у різних царинах життєдіяльності людини [728, с. 454]. «Канони референтних постатей» мають непересічне значення у процесі виховання особистості й цілого народу. Представлені образами святих (релігійний канон), реальних культурно-освітніх, громадських і політичних особистостей (світський канон), відомих жінок і чоловіків (гендерний канон), народних героїв, борців за незалежність і свободу нації (національний канон), офіційних героїв країни (державний канон) та ін., відрефлектовані художньою, публіцистичною, мемуаристичною літературою, включені до змісту державної політики, рекомендовані до шкільних програм і підручників, вони стають головними орієнтирами у світі моральних цінностей суспільства, визначаючи стратегічні напрями його розвитку.

У контексті позначення ідеальної людини часто використовуються поняття «інтелігенція» та «еліта». З огляду на семантику терміну «інтелігенція» (лат. *intelligentis* – знаючий, тямущий, розумний) [529, с. 231;

662, с. 197] – це особливий стан духовності особистості, узагальнена властивість «гармонійної сучасної людини», обов'язковими рисами якої мають бути глобальність мислення, усвідомлення гармонії та цілісності світу, потреба у справедливості й огида до насильства, знання світової й національної культури, тактовність і порядність, ідейна принциповість і терпимість до інакомислення, домінування совісті у процесі прийняття рішень, соціальна й особиста активність [599]. Передбачається, що саме ця верства суспільства є джерелом еліти інтелектуальної (наукової) й гіпотетично покликана виконувати в суспільстві роль референтних постатей.

Однак енциклопедичні видання, пояснюючи значення слова «еліта», співвідносять його з поняттям «взірець» лише в розумінні кращих відбірних екземплярів рослин чи тварин [662, с. 582]. Щодо представників людської спільноти цей термін застосовується здебільшого у значенні «видний», «помітний», «поважний», «видатний», але не взірцевий, фактично визнаючи той факт, що помітність певних рис і якостей далеко не завжди може розглядатися як така, що є гідною для наслідування [220, с. 79]. Філософський енциклопедичний словник називає елітою вищу привілейовану верству суспільства, що здійснює функції управління, розвитку науки і культури [748, с. 794]. І. Хлистун вважає, що еліта – це «окрема категорія людей, які дбають у своїх галузях діяльності про патріотичне виховання, забезпечення передового розвитку народу, організовують і створюють сприятливі умови і гарантії гідного майбутнього нації» [762, с. 15]. Дослідниця характеризує також основні типи еліти: наукову, що генерує нові ідеї; художню, яка створює нові форми естетичного засвоєння дійсності; національну, яка представлена пасіонаріями, ноосферними особистостями, які «створюють міцне національне енергетичне поле, у повсякденному житті утверджують українство: мову, історію, творчі традиції, звичаї, культуру, державницьку ідею та позбавлені комплексу неповноцінності» [762, с. 15].

Проблему формування інтелектуальної еліти досліджували В. Кремень [350] та В. Кузь [358]. Історико-педагогічні та практичні аспекти формування національної еліти розглядали О. Мещанінов [437], Л. Нечепоренко [470], В. Онищук [498], С. Сисоєва [652], Л. Ткаченко [714], Н. Чибісова [784] та ін. Е. Панасенко виокремлює національну педагогічну еліту як «високодуховних професійних інтелігентів, відданих своєму народові та Батьківщині» [515, с. 16]. В. Будак [64], Г. Васянович [71], О. Король [677], В. Кузь [358], О. Шестопалюк [797] використовують поняття «науково-педагогічна еліта». О. Пономарьовим, І. Полянською, О. Романовським, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИМ, М. Черемським, В. Шевченко розроблено концепцію формування гуманітарно-технічної еліти [313; 617; 779]. І. Тимченко вживає поняття «науково-технічна еліта» [712]. По суті, сучасні науково-педагогічні студії елітарності здебільшого пов'язують із поняттям «еліта» соціальні очікування щодо лідерів усіх галузей суспільного життя як референтних постатей, здатних управляти суспільством і бути йому прикладом.

На основі узагальнення проаналізованих енциклопедично-довідникових, наукових і дидактичних джерел можна виділити чотири основні значення поняття «виховний ідеал». У *широкому соціальному* значенні – це форма суспільного ідеалу, яка акумулює цінності суспільства, визначає еталони різних виховних ідеалів (стратових, станових, гендерних, родинних, професійних тощо), виступає універсальним регулятором поведінки людей. У *широкому педагогічному* – мета державної стратегії виховання особистості, що реалізується засобами і в межах системи освіти, визначає цілі виховання, формує канони референтних постатей, обґрунтовує умови їх наслідування. У *вузькому педагогічному* – взірець досконалої особистості, очікуваний результат реалізації стратегічних виховних завдань закладу, цілепокладальної діяльності педагога (педагогічний ідеал). У *гранично вузькому* – сукупність еталонних рис і якостей особистості, можливий результат процесу її виховання/самовиховання.

*Феномен трансформації в історико-педагогічному дослідженні виховного ідеалу.* Аналіз еволюції уявлень про виховний ідеал як мету виховання на різних етапах розвитку людства і, зокрема, на території підросійської України XIX – початку XX ст., потребує наукового обґрунтування поняття «трансформація» (лат. *transformatio* – зміна, перетворення) як ключового терміну дослідження історико-педагогічних змін у змісті, структурі, спрямованості й дієвості виховного ідеалу. Сучасна галузь наукових знань (гуманітарних, соціально-економічних, суспільно-політичних та історичних) репрезентує досить широку концептуальну матрицю розуміння трансформаційних процесів. У історико-педагогічних дослідженнях також представлено розмаїту палітру фактів трансформації, яка заслуговує на глибоке вивчення, що, в свою чергу, потребує виокремлення міждисциплінарного «трансформаційного» наукового апарату та його адаптації до історико-педагогічної проблематики.

Відомо, що енциклопедична література в цілому позначає трансформацію як процес подолання істотних елементів старого порядку та досягнення нової якості певної системи (наприклад, освітньо-виховної системи, системи виховних ідеалів, орієнтирів, цінностей, еліт, моделей людини). У широкому науковому розумінні поняття «трансформація» визначається як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей того чи іншого об'єкта [478, с. 561], у філософії – як взаємно стимулюючі зміни моделей соціальної дії або зміни функціонування соціальних інституцій, пов'язані з навмисним цілеспрямованим впливом номінальних настанов (формальних норм, процедур, правил) [477, с. 726], у соціології – як видозміна соціальних інституцій і структур, що може супроводжуватися їх докорінним оновленням [673, с. 374]. Поняття «трансформувати» означає «змінювати, перетворювати вид, форму, властивості чогось» [662, с. 504]. Очевидно, що в кожному з цих визначень присутні елементи, дотичні до проблеми трансформації виховного ідеалу як історико-педагогічного феномену [68; 116], оскільки виявляють логічний зв'язок з історико-

педагогічним понятійним апаратом (наприклад, виховний ідеал як модель людини залежний від певного часопростору, цілепокладальної діяльності освітньо-виховних інституцій, особливостей системи соціальних, національних, професійних, гендерних та інших ідеалів виховання тощо). Тобто поняття «трансформація» можна розглядати як міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими науками, предметом яких є суспільний ідеал, що включає до своєї структури ідеал виховний.

У сучасних наукових дослідженнях термін «трансформація» часто використовується в одному ряду з поняттями «зміна», «еволюція», «модернізація» «революція», «реформа», «розвиток» [128, с. 19]. Так, Дж. Несбіт та П. Ебурдін [482] наголошують на тому, що термін «трансформація» можна застосовувати на позначення всіх типів істотних змін основних структур і систем певного суспільства: процесу модернізації, повернення до традиції, заміни однієї форми традиційного суспільства на іншу, еволюції сучасних суспільств від однієї моделі до іншої, збереження їхніх парадигмальних особливостей або еkleктичне поєднання різних парадигмальних контекстів. В. Базилевич та В. Ільїн трактують трансформацію в контексті визначення історичного шляху людства – як багатолінійний, поліцентричний, різномірний процес надскладної конфігурації, розвиток якого не можна зводити до сукупності змін поступального характеру, оскільки він відображається «у саморозвитку, самовизначенні, самовдосконаленні й самоздійсненні можливостей, здібностей, <...> загальнолюдських, архетипних структур і цінностей, які в індивідуальному розвитку кожної з цивілізацій збагачуються новими й новими смисловими відтінками» [28, с. 608].

Н. Гражевська аналізує співвідношення понять «еволюція» і «трансформація», демонструючи їх взаємозалежність. «Еволюцію» у широкому значенні дослідниця представляє як процес розвитку природи й суспільства, що відбувається у формі поступових кількісних і

стрибкоподібних якісних перетворень, а «трансформацію» пояснює як процес перетворень, який поєднує як еволюційну, так і революційну форму розвитку будь-якої системи. У вузькому значенні «еволюція» виступає як складова трансформаційного процесу, поступовий об'єктивний процес конкретно-історичних перетворень, переважно кількісних змін, що передують якісним змінам, а «трансформація» – як складова еволюційного, короткострокового процесу оновлення системи в процесі стрибкоподібних якісних перетворень [128, с. 23]. І. Телилим, розрізняючи поняття «реформа» і «трансформація», підкреслювала, що перший термін стосується перетворення, перебудови або зміни форми предмету дослідження, а другий – його змісту й структурних елементів. Спільним для цих понять дослідниця вважає те, що вони є «інструментом творення світу інших цінностей». Сутністю трансформації вона вважає «зміну парадигми свідомості, світогляду, «духу» людини і суспільства, що як головні ланки ланцюга мають поступово змінити всі сфери буття і соціального устрою [710, с. 141].

А. Субетто визначає трансформацію як «момент соціальної еволюції», що забезпечує перебіг її циклів, і уточнює, що не існує ні революцій, ні еволюцій, які б не були трансформаційними. Характеризуючи причини й наслідки трансформаційних процесів сучасного суспільства, дослідник особливу увагу зосереджував на значенні освіти у процесі формування ноосферної особистості. На його думку, вихід людства з екологічного глухого кута можливий лише за умови трансформації парадигми університетської освіти, важливим завданням якої має стати виховання людини майбутнього – духовно-екологічної особистості, в діяльності якої домінуватимуть цінності соборності, дружби, взаємодопомоги, відповідальності, збереження культурного, етнічного, генетичного, природного та іншого розмаїття й соціоприродної гармонії [689, с. 585–586].

Безпосереднє відношення до проблеми виховного ідеалу мають також політологічні студії, присвячені феномену трансформації «політичної людини» (особи, лідера, еліти, колективу), що через зміну ідей, норм і

цінностей зумовлюють трансформацію політичної культури окремої особи й суспільства в цілому. Найбільше уваги в цій галузі приділено вивченню феномена «трансформації еліти» або «зміни/заміни еліти» [26, с. 206], що прямо пов'язаний із трансформацією виховних ідеалів суспільства. Л. Мандзій, наприклад, досліджує механізми трансформації еліти, виявляючи їх залежність з еволюційними чи революційними змінами в ідеології суспільства. Очевидним також є зв'язок між якістю еліти та освітньою політикою держави. Тобто держава й суспільство виховують інтелігенцію, з якою виокремлюється відповідна еліта, котра вибирає стратегічні напрями розвитку країни, по суті, визначаючи якість життя свого народу [424, с. 50]. З точки зору філософії освіти, поняття «трансформація» визначається в контексті цілепокладальної діяльності. Зокрема, О. Яценко розглядав трансформацію як процес формування нової людини [832, с. 56].

В історії педагогіки феномен трансформації в контексті дослідження виховного ідеалу набув актуальності з розвитком антропологічного підходу, що був обґрунтований К. Ушинським і передбачав системне використання даних різних наук (анатомії, географії, історії, літератури, логіки, мистецтва, політичної економії, психології, статистики, фізіології, філософії, тощо) про людину як предмет виховання. Людина та її виховний ідеал уперше постали як результат кількісних і якісних змін, зумовлених суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-історичними, педагогічними факторами. Дослідження трансформації виховного ідеалу стало також об'єктом уваги у дослідженнях Г. Ващенка [75; 76; 78], О. Сухомлинської [700; 702], М. Стельмаховича [681; 682] та інших вітчизняних педагогів.

Одним із перших у ХХ ст. особливості трансформації виховних ідеалів обґрунтував Г. Ващенко. Він, зокрема, наголошував на тому, що «значні зміни в житті народу ведуть за собою й зміни в його виховній системі, і в першу чергу у виховному ідеалі» [76, с. 11]. Вчений довів міждисциплінарність проблеми трансформації виховного ідеалу, показав, що ці зміни супроводжуються боротьбою різних педагогічних течій, що



відбивають різні ідеології, можуть виходити за межі держави чи нації, набуваючи міжнаціонального характеру, і найчастіше відбуваються в переломні історичні епохи. Як приклад, він обґрунтував відмінності афінського й спартанського ідеалів, трансформацію ідеалів поганства у християнські виховні ідеали, зміну цінностей середньовічної людини під натиском ідеалів людини ренесансної, особливості трансформації ідеалів у процесі боротьби більшовицько-комуністичної і християнсько-демократичної ідеологічних систем. О. Сухомлинська показала як середньовічний ідеал «благочестивої людини» в епоху Відродження заступила сповнена усвідомлення власної гідності людина «обожнена», яка в епоху Просвітництва еволюціонувала в «щасливу мислячу і працювиту людину», а в радянську добу трансформувалася в атеїстичну особу (марксист-ленініст, комуніст, радянська людина), котра за законами діалектичного розвитку поступилася ідеалу «людини духовної» [702, с. 6–11]. Подібну трансформацію продемонстрував і М. Стельмахович, який зазначав, що в українській народній педагогіці з XV ст. «ідеал довершеної людини репрезентується образом українського козака, який знайшов своє продовження й розвиток в образі українського січового стрільця, воїна УПА, самовідданого борця за самостійну Українську Державу» [681, с. 4].

Узагальнення міждисциплінарного аналізу поняття «трансформація» у контексті вивчення проблеми виховного ідеалу дозволяє сформулювати його особливості як історико-педагогічного феномену. Трансформація виховного ідеалу в широкому соціальному значенні – це загальна форма розвитку освітньо-виховних систем, пов'язана з еволюційними й революційними змінами в суспільстві й державі, які відбиваються на змісті, структурі, спрямованості й дієвості сформованої в їхніх межах системи виховних ідеалів. Еволюційна форма розвитку виховного ідеалу передбачає накопичення кількісних і якісних змін параметрів освітньо-виховної системи, в межах якої виховний ідеал формується. Еволюційній трансформації освітньо-виховної системи властиві: поступове зростання її нестійкості

(виявляється через розбалансування системи пануючих цінностей, появу суперечностей між сімейними, суспільними й державними ідеалами, виникнення антагонізму у цінностях різних поколінь чи соціальних верств) та ентропія (безладдя, відхилення у поведженні значної частини людей, що є формою соціальної патології, яка зумовлює світогляд, менталітет, ідеологію поведінки й державотворення). Прикладом ентропії як патологічного відхилення від загальнолюдських та християнських ідеалів може служити комуністичний ідеал, що породив низку етнотропічних ідеалів (анти-ідеалів або негативних ідеалів, які в результаті тривалого й системного ідеологічного зомбування набули статусу позитивних): «пильного громадянина», здатного повсюди знайти й викрити підступного ворога, «піонера-героя Павлика Морозова», «канонізованого» в герої за зраду рідного батька, «чекіста», мораль якого регулювалася лише інтересами партії тощо.

Таким чином, еволюція виховного ідеалу готує кількісні зміни, зростання яких до критичної маси зумовлює революційну трансформацію, що означає якісний стрибок і перехід до нової дисипативної структури як освітньо-виховної системи, так і системи сформованих завдяки їй виховних ідеалів. Попри неврівноваженість революційного середовища, дисипативна система характеризується стійким станом і спонтанним виникненням складної хаотичної структури. Так, інертні й аполітичні українські селяни, ідеалом яких у XIX ст. був терплячий землероб, на початку XX ст. замість омріяної урядом Російської імперії трансформації його в ідеал «модерного селянина» обрали цінності войовничого й анархічного бунтівника – члена численних, хаотично діючих бунтівних загонів.

Трансформація виховного ідеалу у широкому педагогічному значенні – це *процес зміни форми і змісту* освітньо-виховної політики держави щодо вироблення загальної стратегії і програми виховання ідеальної особистості в усіх підпорядкованих державі освітньо-виховних інституціях. Така трансформація реалізовувалася спеціальними державними органами та підпорядкованими їм установами й передбачала розробку й запровадження

нового еталону поведінки особистості як взірця для наслідування широкими народними масами. Наприклад, Катерина II запровадила закриті навчальні заклади для формування «нової породи людей». І. Бецьким з метою формування «корисних громадян» було підготовлено «Генеральний план виховання», а Ф. І. Янковичем де Мирієво розроблено офіційну педагогічну доктрину й «моральний кодекс» нової людини.

Трансформація виховного ідеалу у вузькому педагогічному значенні – це зміни у змісті, структурі, дієвості і спрямованості ідеалу, забезпечені цілеспрямованою діяльністю вчителів і вихователів. Варто наголосити, що ці зміни не завжди відповідають очікуванням як суспільства, так і самого педагога, оскільки залежать від великої кількості чинників (фахового рівня педагога, особливостей мотивації вихованця, ефективності умов навчання й виховання, узгодженості дій закладу, родини й суспільства, відповідності державної освітньої політики ключовим суспільним запитам тощо). Наприклад, у кінці XIX – на початку XX ст., попри потужну урядову підтримку, консервативна духовна школа так і не змогла зреалізувати задекларовані нею виховні ідеали віруючого, відданого престолу й корисного суспільству громадянина, священика-просвітителя, освіченої матушки.

Трансформація виховного ідеалу у гранично вузькому педагогічному значенні передбачає конкретні зміни у свідомості певного суб'єкта щодо основних імперативів його власного виховного ідеалу. Це свого роду корекція особистісних домагань, яка здійснюється завдяки застосуванню індивідуального підходу педагога до формування особистості вихованця або реалізації програми самовиховання.

*Аналіз наукових підходів історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу.* Визначаючи методологічні засади вивчення трансформації виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст., ми послуговувалися доцільністю обґрунтування й організації дослідження на загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому (спеціальному) і міждисциплінарному рівнях.

З точки зору *діалектики* як філософського методу, важливим є аналіз трансформації виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена в площині діалектичних законів і закономірностей. Наприклад, закон єдності й боротьби протилежностей сприяє виявленню внутрішніх суперечностей у змісті виховного ідеалу (між державним і етно-культурним компонентом, суспільним і особистісним, загальнолюдським і національним), його спрямованості (між орієнтацією на цінності держави й нації або родини й суспільства) й дієвості (між потребою суспільного спокою і стабільності та прагненням громадсько-політичної активності як засобу позитивних змін). Цей закон дозволяє також виокремити основні суперечності функціонування виховного ідеалу в сучасному українському суспільстві, зазначені у вступі.

Категорії єдності загального, особливого й одиничного сприятимуть: систематизації джерельної бази дослідження (виокремлення джерел з історії розвитку виховного ідеалу в Російській імперії, її навчальних округах, губерніях, педагогічних закладах, теоріях окремих освітніх і культурних діячів); з'ясуванню загальних, особливих та одиничних характеристик виховного ідеалу (загальних рис виховного ідеалу людини, особливостей функціонування виховних ідеалів у різних соціальних стратах і верствах, специфіки образів окремих референтних постатей).

Категорії єдності форми й змісту можуть, наприклад, сприяти встановленню відповідності задекларованих різновидів (форм) виховних ідеалів («корисний громадянин», «людина-патріот», «еліта» тощо) якості їх реалізації й рівню усвідомлення і прийняття членами суспільства (сутність).

Закон переходу кількісних змін у якісні набуває особливого значення у процесі з'ясування механізмів трансформації змісту, спрямованості, дієвості виховних ідеалів. Наприклад, системне насаджування загальнодержавних цінностей виховним ідеалам неросійських народів Російської імперії зумовило поступове накопичення кількісних змін у їхній поведінці (знецінення національних цінностей і зростання загальнодержавних), які, у свою чергу, детермінували якісні зміни спрямованості національних

виховних ідеалів (відмова від боротьби за незалежність свого народу, права його мови, потреби культури й переорієнтація на захист імперських ідеологічних імперативів). Так вітчизняний національний патріотизм перероджувався в Російській імперії на патріотизм наднаціональний, знаменуючи перетворення «синів народу» на «синів отечества».

На філософському рівні виявлення особливостей процесу трансформації виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії досліджуваного періоду здійснювалося у двох напрямках: через призму концептуальних положень основних *філософських напрямів*, які виступають у ролі методології педагогіки (екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм, неопозитивізм) та з огляду на логіку будови відомих моделей історії (*метанатернів*) – циклічної, лінійної, спіралеподібної, коваріантної, постмодерністської.

Можна простежити вплив на вітчизняну педагогічну думку створених на початку ХХ ст. *екзистенціальних образів* людини як унікальної духовної істоти, наділеної внутрішньою свободою, здатної до вибору власної долі, спроможної усвідомлювати вищі ідеали і прагнути наближення до них. В основі екзистенціальних концепцій – різні пошуки причин трагічної невлаштованості людської особистості. До таких слід віднести змальовані С. К'єркегором (1813–1855) ідеали «лицаря віри» (біблійний герой Авраам, котрий жертвує улюбленим сином в ім'я Бога) і «трагічного героя» (давньогрецький міфічний герой Агамемнон та біблійний персонаж Ісфай, котрі жертвують своїми доньками на вимогу даних обітниць) [380, с. 354–355]. Ці ідеали протиставлені на основі «парадоксу віри»: перший вірує «силою абсурду», не жертвує, а діє, не шукаючи логічного пояснення і не сподіваючись на розуміння оточення, інші не діють, а жертвують «логічно», усвідомлюючи як правильність своїх учинків, так і трагічність своєї втрати. У такий спосіб екзистенціалізм С. К'єркегора протиставляє ідеальне ідеальному, підкреслюючи важливість глибини внутрішнього прийняття людиною основоположних цінностей свого ідеалу.

Важливою у цьому контексті є також концепція М. Бердяєва (1874–1948) про божественне походження свободи й творчості людини, здатної долати шлях від первинної ірраціональної свободи (свавілля), до свободи раціональної (моральний імператив), а від неї – до ідеалу справжньої свободи (любов до Бога) [40]. Впливала на формування поглядів вітчизняних педагогів щодо виховного ідеалу особистості й концепція Ф. Ніцше (1844–1900) про «надлюдину», що заперечувала християнський ідеал як взірєць недолугих, нищих і безпорадних представників роду людського – смертельного ворога «вищої людини». «Надлюдина» Ф. Ніцше виявилася настільки складним і суперечливим конструктом, що упродовж тривалого часу сприймалася як провісник нацизму й фашизму, хоча формувалася не як виховний еталон певної спільноти, а як орієнтир окремої людини на шляху її особистого розвитку. У теорії В. Франкла (1905–1997) ідеал людини постає як самотрансценденція, тобто постійна спрямованість особистості «на щось або на когось», яка наповнює її життя певним смислом – «віддаватися справі, якій людина себе присвятила, людині, яку вона любить, чи богу, якому вона служить» [753, с. 51]. Ця ідея відображена також у поглядах Ш. Бюлер, К. Ясперса, А. Маслоу та ін. [753, с. 55, 59]. Об'єднуючим фактором дуже різних екзистенціальних ідеалів було проголошення свободи як відповідальності за результат свого вибору [529, с. 168]. Такі погляди відображені і в теоріях виховного ідеалу, сформульованих П. Ліницьким, О. Новицьким, М. Олесницьким, П. Юркевичем та іншими вітчизняними християнськими педагогами XIX – початку XX ст.

Особливого значення в кінці XIX ст. набула *педагогіка прагматизму* [529, с. 374], засновник якої Дж. Дьюї (1859–1952) вибудував дуже популярну концепцію «корисного громадянина», яка обґрунтовувала вроджені здібності людини, що мали доводити необхідність її навчання й виховання з урахуванням можливої суспільної користі. Вважалося, що його ідея трудової школи здатна була пом'якшувати станові протиріччя, і тому знайшла відображення у великому шануванні уроків ручної праці у всій системі

вітчизняної освіти кінця XIX – початку XX ст. й підсиленні суспільно-трудового компоненту у змісті виховного ідеалу людини як суспільно корисного громадянина.

На початку XX ст. потужний вплив на функціонування системи вітчизняних виховних ідеалів мала *філософія марксизму* [529, с. 306], основні імперативи якої на тлі кризи імперських виховних цінностей спростовували традиційні християнські й станові ідеали. Проблеми в системі виховних ідеалів імперії філософія марксизму використала як детонатор революційної зміни суспільно-політичного ладу і потужний двигун формування нової системи виховних ідеалів. Однак в кінці XX ст., сформована на основі марксистської ідеології теорія виховання атеїстичних «людей-гвинтиків», породила в народі відчуття безглуздості свого життя й зумовила чергову моральну кризу цінностей, яка, як і сто років тому, зруйнувала існуючий лад. Л. Дж. Уест із цього приводу зазначав, що сучасна молодь уже не могла собі дозволити бути матеріалістами, оскільки стала першим поколінням, яке дійсно могло побачити кінець світу і тому свідомо дійшло висновку, що «лише ідеал братства людей може врятувати їх світ і їх самих» [753, с. 66].

*Неотомізм* як сучасна філософська й педагогічна концепція «трансформації в католика» [529, с. 339], що виникла в 70-х рр. XIX ст. як протиставлення ідеалам матеріалізму і суб'єктивного ідеалізму, в основу свого ідеалу покладала синтез віри й розуму, споглядальності і практицизму, індивідуалізму й соборності. Неотомізм визнавав гріховну слабкість людини і висував завдання її морального вдосконалення. Нова людина повинна була боротися не за соціальне й духовне звільнення, а прагнути наблизитися до божественної досконалості. Для вітчизняних християнських педагогів ідеї неотомізму слугували теоретичним підґрунтям перегляду ефективності існуючих у тогочасному суспільстві виховних ідеалів, пошуку причин занепаду моральності у всіх станах імперії, в тому числі й духовному.

Вітчизняна педагогічна думка другої половини XIX ст. відображала також і певні положення *неопозитивізму*, зокрема ідеї Г. Спенсера (1820–

1903), які пояснювали причини відірваності реальної людини від визнаних у суспільстві ідеалів: догматичні методи навчання, відсталість змісту навчальних планів (засилля стародавніх мов, слабкий компонент природничо-математичних, людинознавчих та економічних дисциплін), відставання від рівня науки і потреб практики.

Сучасні вітчизняні вчені наголошують на тому, що «в історії педагогіки в якості філософського рівня методології можуть і повинні використовуватися *метанатерни* (моделі, зразки історії), які застосовуються в історичній науці» [435, с. 131]. До найбільш відомих відносять циклічну, лінійну, спіралеподібну, коваріантну, постмодерністську моделі історичного процесу [133], які дозволяють розглянути проблему виховного ідеалу з урахуванням комплексу відомих наукових теорій.

Дуже давнім є *метанатерн циклічного* кругообігу історії, який зустрічався ще в міфології та античній філософії. Одним із перших його прибічників був Дж. Віко (1668–1744). В основу класифікації історичних циклів він поклав референтну особистість як векторальний фактор розвитку історії: «доба богів» (теократичне правління з образом Бога як єдиного істинного еталону життя людини й суспільства), «доба героїв» (час аристократичних республік з домінантою образу захищених божим благословенням правителів), «доба людей» (епоха народних героїв, які усвідомили значення власної сили в розвитку історії). О. Шпенглер (1880–1936) простежив зв'язок між становленням особистості, життям культури та її переродженням у цивілізацію. Виходячи з того, що виховні ідеали завжди історично й соціально зумовлені, можна говорити про ступінь їх «зрілості» і фаталістичну «конечність буття», визначену певним біологічним ритмом культури, «старість» якої зумовлює і старіння цінностей, втрата яких знаменує смерть культури та її переродження в «закостенілу», позбавлену духовно-творчого компонента цивілізацію. Ознакою зародження цивілізації вчений вважав процеси «омасовлення» та глобалізації форм і методів людського існування, прямим наслідком яких може бути уніфікація



цінностей і змісту різних виховних ідеалів. Таким чином, руйнацію виховних ідеалів культурних провінцій, деідеалізацію рустикальних ідеалів, стирання ментальних, національних, етнічних особливостей змісту різних виховних ідеалів у межах певної спільної системи, – можна вважати геронтологічними симптомами культури. Попри фаталістичний характер філософії культури О. Шпенглера, системні наукові дослідження трансформації цінностей певної культури можуть сприяти регулюванню тривалості їх «життя».

Ідеї О. Шпенглера знайшли своє продовження в цивілізаційній теорії А. Тойнбі (1889–1975) про універсальні ритми становлення, розквіту й занепаду цивілізацій. Аналізуючи зв'язок між індивідами й цивілізаціями, що ростуть, А. Тойнбі називав відносини між людиною та суспільством «симетричними», підкреслював важливість соціальних інституцій, без яких не може існувати суспільство і вдосконалюватися особистість і визначав сутність ідеальної особистості як такої, що має потужний усвідомлений внутрішній контроль, покликаний гармонізувати суперечливі потяги й бажання, впорядковувати випадкові вчинки й дії, які загрожують внутрішнім конфліктом [717, с. 250–261].

Таким чином, теорії циклічного метапатерну дозволяють говорити про множинність і динамічність виховного ідеалу як історично й соціально зумовленого педагогічного феномена, зміст і дієвість якого, з одного боку, залежать від «віку» культури (етапу розвитку цивілізації), а з іншого, – визначають вектори розвитку певної культури (цивілізації).

*Лінійна модель* історії розглядає історичний розвиток як перехід від простого до складного, від нижчого до вищого, від старого до нового з чітко вираженою направленістю «вперед, до майбутнього, до прогресу» [435, с. 131]. Наукові засади цієї моделі представлені, зокрема, ідеями Вольтера, Д. Дідро, Ж. Кондорсе, О. Конта, Дж. Локка, Г. Спенсера. Наприклад, оцінка Вольтером цінностей свого суспільства зробила його нещадним ворогом церкви й клерикалів, які, на його думку, гальмували розвиток людини й суспільства. Це стало причиною вольтерівського деїзму, який виявлявся

через визнання Бога-творця й заперечення його втручання у життя створеного ним світу. Вольтер не виправдовував жорстокість людей божим провидінням, залишаючи їхні злочини на їхній же совісті. У філософії Вольтера Бог залишався еталоном вищої мудрості, яка апріорі не могла прикривати насилля. Вольтер наполягав на тому, що людина зобов'язана сама відповідати за свою долю: забезпечити себе, покращити умови свого життя, прикрасити його мистецтвами й науками, забезпечити нагляд за суспільством. При цьому, мислитель залишався палким прихильником освіченого абсолютизму. У його творчості найвищим реальним виховним ідеалом суспільства виступав «освічений монарх», головним завданням якого мали бути розвиток країни на основі освіти й виховання підданих. Релігію Вольтер розглядав як «моральну вуздечку» для народу. На його думку, без Бога жодне суспільство існувати не може тому, що експлуатовані низи завжди повставатимуть проти «освічених верхів». З огляду на це, він визнавав потужне виховне значення образу Бога, як регулятора відносин між людьми, вважаючи, що якби Бога не було, то його слід би було вигадати.

Філософські погляди Вольтера на свободу людського вибору перегукувалися з концепцією виховання сильної особистості як основи розвитку суспільства Дж. Локка, зокрема з положеннями його теорії «чистої дошки», яка обґрунтовувала вирішальну роль виховання у формуванні людини [606, с. 205]. У своїй теорії Дж. Локк спирався на ідею «суспільного договору», що намагалася гармонізувати суперечливі відносини станових суспільств на засадах принципу справедливості через виховання громадянина як людини високих моральних якостей, покликаних сприяти реалізації кращих людських ідеалів. До твору «Думки про виховання» (1693) Дж. Локк включив характеристику виховного ідеалу джентельмена – особи, здатної прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, мати здоровий дух у здоровому тілі й добре поводитися в товаристві. У цьому ідеалі розумове виховання поступається моральному і трудовому. Освіта мала зробити юнака діловою людиною, корисною для сім'ї та суспільства, а праця

стимулювати пізнавальні сили, зміцнювати здоров'я й давати життєвий гарт [403, с. 216–217]. Така людина, на думку Дж. Локка, здатна була зрозуміти основну тезу суспільної згоди – що корисно для суспільства, є корисним для кожного.

Ідеї «освіченого абсолютизму» і «суспільного договору» мали надзвичайний вплив на формування освітньо-виховної політики російської імператриці Катерини II, яка вперше проблему виховного ідеалу піднесла на державний рівень, Олександра I, який намагався адаптувати європейські ідеали свободи й шляхетності людини до життя своєї країни, Олександра II, котрий здійснив спробу модернізувати систему виховних ідеалів імперії. Таким чином, у лінійній моделі історії виховний ідеал постає як динамічний, соціально і внутрішньо детермінований феномен, державна увага до якого є умовою прогресивного розвитку суспільства.

Проблему виховного ідеалу можна також розглядати на основі *спіралеподібної* моделі історії. Відомо, що метапатерн спіралі виник у межах діалектики і означав чітку орієнтацію розвитку на певний результат [435, с. 132]. Оскільки, відповідно до цієї моделі, історичний розвиток розпадається на окремі відносно самостійні стадії, що постійно повторюються на більш високому рівні, можна говорити про передбачуваність розвитку виховного ідеалу, в основі якого – здатність особистості до вибору можливих стратегій поведінки щодо зміни чи збереження власної системи цінностей і виховних орієнтирів. При цьому важливого значення набуває філософська категорія «зняття», що є ключовим поняттям гегелівської концепції розвитку [106, с. 2, 6, 11]. З одного боку, зняття заперечує й усуває існуючі форми і принципи, сформовані особистістю цінності та ідеали, що з певних причин заважають її адаптації і стримують розвиток, а з іншого, – передбачає їх збереження на якісно новому рівні, як нову єдність досвіду і прагнень на більш високому ступені розвитку. Концепція спіралі стала також основою марксистського матеріалістичного розуміння прогресивного розвитку, в основу якого покладено вчення про

суспільно-економічну формацію з притаманними їй цінностями, орієнтирами та виховними ідеалами. Особливості цього метапатерну виразно представлені у праці радянського вченого В. Давидовича «Теорія ідеалу» (1983), яка доводить надзвичайну увагу комуністичної ідеології до теорії і практики виховного ідеалу як основи комуністичного виховання молоді [152].

Аналіз проблеми виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст. доцільно також здійснювати із урахуванням положень запровадженої К. Ясперсом *коваріантної моделі* історії (осьовий час), де «коваріантність» представлена як сполучена мінливість різних ознак або незалежний, багатоваріантний і водночас паралельний розвиток [826, с. 32–33]. Коваріантна модель розвитку історії дає підстави розглядати поняття «виховний ідеал» як історично й соціально детерміновану, багатоваріантну і складно структуровану модель різних за формою та змістом виховних ідеалів (національних, станових, гендерних тощо), наділених певною незалежністю та самостійністю і водночас схильних трансформуватися відповідно до історичних змін спільного часопростору (стану, етносу, суспільства, держави, цивілізації).

Найбільш сучасною є *постмодерністська* концепція розвитку історії, яка заперечує всі існуючі моделі історичного розвитку, виступаючи як матепатерн «різоми» (з ботаніки: особливий тип кореневої системи – безліч хаотично переплєтених пагінців, що ростуть у всіх напрямках, не мають єдиного центрального кореня і здатні кожною своєю частиною відтворювати нову рослину) [435, с. 133]. Французький філософ Ж. Дельоз протиставляв різому й дерево, як два абсолютно різних способи мислення: дерево – це втілення чіткої ієрархії (корені, стовбур, гілки), символ влади, що пронизує всю тканину суспільного життя, або моделі будь-якої наукової школи [841, с. 25]; різомат, натомість, позбавлена такої ієрархічності, безладно різновекторна, непередбачувана й надзвичайно живуча. З огляду на ціннісно-орієнтаційну кризу сучасного суспільства, різомний метапатерн дозволяє

пояснити багато аспектів трансформації системи вітчизняних виховних ідеалів. Наприклад, як різома позбавлена єдиного центру, так і систему виховних ідеалів можна вважати децентралізованою, оскільки наявність у ній стрижню (наприклад, державного виховного ідеалу) є чисто умовним критерієм. Ієрархія виховних ідеалів є суб'єктивною, оскільки залежить від світосприйняття окремої особистості чи соціальної групи (родини, стану, етносу), та динамічною, оскільки зазнає постійних трансформаційних змін. Відомо також, що різому важко викорінити, оскільки кожна її частинка за сприятливих умов здатна дати життя новій рослині. Так само важко остаточно знищити дієвий виховний ідеал або важливий компонент його змісту (наприклад, моральність, мовний патріотизм, антеїзм, кордоцентризм, чи громадоцентризм українців): за більш-менш сприятливих обставин він здатен відроджуватися, оскільки має безліч носіїв (наприклад, виховні ідеали таємних товариств або еміграції). Різома завжди чимось оточена і пригнічена, але здатна пробиватися навіть між камінням. Ореол впливу будь-якого виховного ідеалу так само обмежений численними соціально-історичними, політичними, економічними, педагогічними перешкодами, однак здатен відроджуватися, зміцнюватися й поширюватися навіть у надзвичайно несприятливих умовах (наприклад, християнський виховний ідеал у Римській імперії або український виховний ідеал у Російській імперії). Різома у постмодернізмі уподібнюється також до бур'яну, який заповнює не лише тріщини, розломи, порожнини та інші провали людського буття, але й його культурний простір. Виходячи з того, що виховний ідеал завжди має свій анти-ідеал, тобто «тінь» або антипод із протилежними цінностями й чеснотами, можна говорити про систему негативних ідеалів, не схвалених або засуджених суспільством, але визнаних за еталон у певних його субкультурах. Це вказує на низку закономірностей функціонування виховних ідеалів: чим більше ідеологічних «розломів» виявлятиметься у суспільстві, тим більше нових ідеалів (позитивних і негативних) з'являтиметься в ньому; насильницьке нав'язування нових ідеалів сприятиме появі анти-ідеалів; чим

брутальнішим буде тиск на умови існування певного ідеалу, тим більш гнучкою ставатиме його структура. Таким чином, різьма, за висловом Ж. Дельоза, вчить нас рухатися «пересіченою місцевістю» нашого буття [841, с. 18], що, з точки зору історико-педагогічної, варто розуміти як спосіб «керування» потужною силою виховного ідеалу.

*Загальнонауковий рівень методології* історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу становлять загальнотеоретичні принципи об'єктивності, сутнісного аналізу, історизму, єдності логічного й історичного, генетичний. Принцип *об'єктивності* передбачає всебічний аналіз детермінант розвитку і трансформації виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена. Його застосування зумовлене також потребою врахування й осмислення впливу світоглядних, ціннісних та особистісних чинників на формування проаналізованих у дослідженні наукових поглядів представників вітчизняної педагогічної та інтелектуальної еліти досліджуваного періоду. Крім того, вважаємо обов'язковим дотримання вимог даного принципу у вивченні складних ідеологічних питань, пов'язаних із ціннісними орієнтирами етнонаціональних спільнот, що функціонували / функціонують у складі іншокультурної держави. Застосування у процесі дослідження *принципу сутнісного аналізу* передбачає співвіднесення низки аспектів досліджуваного феномена: загального (дослідження системи ціннісних орієнтацій, що формують ідеальний узагальнений образ – еталон – людини певної історично й соціально детермінованої спільноти), одиничного (виявлення цінностей і чеснот, які в межах узагальненого ідеалу людини виокремлюють національні, станові, гендерні та інші виховні ідеали як структурні одиниці єдиного цілого) й особливого (виявлення відмінностей у спрямованості й дієвості виховного ідеалу в певних соціально-історичних умовах). Цей принцип передбачає також вивчення внутрішньої структури виховного ідеалу (змісту, дієвості, спрямованості), здійснення аналізу його характерних ознак (суб'єктивності, динамічності, детермінованості, дискретності тощо), виявлення закономірностей функціонування і

трансформації тощо. *Генетичний* принцип дозволить дослідити феномен виховного ідеалу на основі аналізу умов його формування, подальшого розвитку і трансформації на різних етапах розвитку українського суспільства. Застосування принципу *історизму* дозволить продемонструвати динаміку трансформаційних змін у змісті й дієвості виховних ідеалів, сформованих в етнічних громадах України, в залежності від юридичних чи ідеологічних особливостей їх розселення та соціального становища. Принцип *системності* покликаний сприяти формуванню уявлення про національні виховні ідеали підросійської України XIX – початку XX ст. як про відкриту для зовнішніх і внутрішніх впливів систему, а також з'ясувати рівень відкритості, дієвості, відмінності та взаємної залежності кожного її компоненту. *Принцип єдності логічного (понятійного) й історичного (реального)* передбачає поєднання вивчення історії розвитку ідеї виховного ідеалу підросійської України XIX – початку XX ст. (генетичний аспект), його теорії (структури, функцій, особливостей тощо) та перспектив розвитку. Цей принцип передбачає також, що логічний розвиток системи виховних ідеалів відтворюється як рух від загального через особливе до одиничного, від тотожності через відмінності до протиріччя і може бути відображений у різних формах: логічної моделі розвитку системи виховних ідеалів (множинність ідеалів, їх особливості та взаємозв'язки, умови формування й трансформації), моделі людини (соціоцентричної, де мета виховання зумовлюється рівнем розвитку й потребами суспільства; натурцентричної, що єдиною метою виховання визнає особистий успіх; антропоцентричної, що, спирається на потреби й інтереси особистості) [637, с. 215], моделі виховного ідеалу (виховний ідеал як моральний абсолют, що має форму релігійної духовності з її вічними категоріями, імперативами і цінностями; гуманістичний виховний ідеал з домінантою загальнолюдських цінностей – унікальна особистість, вільний громадянин, законослухняний платник податків; постмодерністська релятивістська модель виховного ідеалу як результату абсолютизації та ідеалізації усамітненої особистості, вільного,

нічим не обмеженого вибору нею правил поведінки і прикладів для наслідування) [702, с. 11–12].

Означені методологічні принципи мають конкретизуватися низкою методологічних підходів – системним, цілісним, структурним, комплексним, аксіологічним. Особливо важливим вважаємо застосування *системного* підходу, покликаного не просто вивчати специфіку системи як складного об'єкту, але й досліджувати особливості усіх її складових і характер їх взаємодії. У даному контексті розглядається поняття «система виховних ідеалів», що ґрунтується на кількох основних положеннях: система виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. утворюється множиною складових (станові, гендерні, релігійні, етнонаціональні ідеали), що мають очевидні взаємні зв'язки, зумовлені співіснуванням у спільному часопросторі; ця сукупність утворює єдине ціле (вітчизняний виховний ідеал, як система різних виховних ідеалів, сформованих і діючих в українському суспільстві означеного періоду); це єдине ціле має певне призначення, властиве для всієї сукупності складових (характеризує мету виховання, слугує еталоном поведінки та головним ціннісним орієнтиром процесу формування особистості); кожна складова утворюється множиною безструктурних елементів (цінності, орієнтири, чесноти), які визначають зміст, спрямованість і дієвість кожного виховного ідеалу як складової вітчизняного виховного ідеалу.

Системі виховних ідеалів притаманні певні закономірності (єдність і взаємодія протилежностей, взаємозалежність кількості й якості, гармонійне поєднання ідеального й матеріального, керуюче начало ідеального [104, с. 26]) та ознаки: структурність (існуючі зв'язки й відношення між компонентами системи визначають її характер і динамічність), взаємозалежність із середовищем (система виховних ідеалів функціонує в певному соціумі, що впливає на її внутрішній стан, який, у свою чергу, зумовлює зміни напрямів розвитку суспільства), ієрархічність (система виховних ідеалів, зокрема, гендерних, етнонаціональних чи релігійних, може



бути елементом системи більш високого порядку, наприклад, системи вітчизняних виховних ідеалів), множинність опису (складність системи передбачає побудову різних моделей, кожна з яких здатна відображати певний аспект проблеми). Таким чином, системний підхід дозволить: з'ясувати основні фактори впливу на систему виховних ідеалів, визначати її компоненти і зв'язки між ними, оцінювати її місце як підсистеми у більш загальній системі, виявляти найбільш вразливі і схильні до трансформації елементи, досліджувати механізми управління нею, шукати шляхи створення системи з більш ефективним функціонуванням.

Застосування системного підходу потребує врахування також низки інших підходів: *цілісного* (передбачає поетапне виокремлення різних складових виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена з метою їх поглибленого вивчення і наступного об'єднання результатів у єдиний цілісний образ ідеальної/еталонної особистості), *структурного* (вимагає розглядати елементи системи виховних ідеалів у ієрархічному взаємозв'язку всіх структурних компонентів) і *комплексного* (потребує врахування сукупності факторів, здатних упливати на функціонування системи).

Варто також відзначити, що для вивчення особливостей трансформації виховного ідеалу особистості особливого значення набуває *аксіологічний (ціннісний) підхід*, який, на думку О. Сухомлинської, є «базовими для забезпечення реконструкції історії освіти і виховання» й має розглядатися як методологічна засада історико-педагогічних досліджень [697, с. 44]. Необхідність використання аксіологічного підходу й домінування загальнолюдських цінностей у національному вихованні особистості відзначали І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, І. Франко, Я. Чепіга та інші педагоги-гуманісти. Одним із найкращих для вивчення і встановлення пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей освіти вважають аксіологічний підхід і сучасні історики освіти, зокрема М. Богуславський [56, с. 39]. М. Пантюк наголошує, що «ціннісна та національна складова є важливими елементами виховання, оскільки визначають головні вектори

розвитку всієї освітньої системи» [517, с. 281]. Крім того, як показує історичний досвід, співвідношення особистих, національних, суспільних (державних) і загальнолюдських цінностей у процесі формування головних виховних пріоритетів суспільства завжди мало вирішальне значення для визначення стратегічних орієнтирів і напрямів розвитку держави.

Відомо, що виховні цінності як історико-педагогічна категорія і складова виховного ідеалу людини мають складну внутрішню структуру, зумовлену особливостями вибору й реалізації ціннісних пріоритетів як окремою людиною, так і всім суспільством [658, с. 122]. О. Сухомлинська виокремлює три найважливіші рівні ціннісної ієрархії: людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта), держава (суспільство). Саме через них формується найважливіша моральна цінність – патріотизм [701, с. 11], яка, на думку вченої, відображає рівень усвідомлення особою ідеалів самостійної України й українського громадянина з притаманним їм прагненням до свободи, демократизмом, розвиненим ідеалізмом, чуттєвістю й емоційністю світосприйняття, музикальністю тощо [696]. Український педагог О. Вишневський також обґрунтовує думку про чітко виражену ієрархічну структуру виховних цінностей, виділяючи в ній п'ять основних «ярусів» (людина – родина – громада – нація (держава) – людство), де «одні цінності – важливі, а інші – ще важливіші» [93, с. 122]. При цьому учений відокремлює національні цінності від абсолютних вічних, громадянських, сімейних та особистих, зазначаючи, що вони усвідомлюються людиною як система абсолютних ідеалів, «кодекс вартостей» (моральних правил) і сукупність властивостей людської душі [93, с. 126]. Слід зазначити, що саме таке усвідомлення національного через загальнолюдське й особисте є основною проблемою багатьох вітчизняних мемуаристичних та епістолярних джерел XIX – початку XX ст. [198, с. 265–346].

*На конкретно-науковому рівні методології* варто врахувати вимоги низки історико-педагогічних підходів, зокрема, історико-системного, історико-генетичного, хронологічно-структурного, історико-порівняльного,

історико-типологічного, ретроспективного та регіонального. Зокрема, історико-системний метод розглядався як базовий метод дослідження, на основі якого здійснювалося формування концепції дослідження та оцінка його результатів. Історико-генетичний застосовувався насамперед для вивчення еволюції вітчизняного виховного ідеалу, визначення її етапів і тенденцій у контексті певного часопростору. Поруч із ним було використано також хронологічно-структурний метод, що є зручним для виявлення основних трансформаційних змін у структурі досліджуваного феномена на всіх етапах його розвитку. На основі історико-порівняльного методу проводилося порівняння різних ідеалів виховання кінця XIX – початку XX ст. та їх зіставлення із сучасними. Історико-типологічний метод використовувався для виділення різновидів виховного ідеалу та векторів його спрямованості. Застосування ретроспективного методу сприяло реконструкції системи виховних ідеалів XIX – початку XX ст., узагальненню історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст., перегляду виявлених поглядів і концепцій виховання «нової людини» та форм їх практичної реалізації, з'ясуванню позитивного досвіду, впровадження якого в сучасну педагогічну практику допоможе у процесі нейтралізації кризових явищ у сфері духовності суспільства й виробленню більш ефективної стратегії формування ідеалу особистості в новітньому українському суспільстві. Застосування регіонального методу відбувалося в комплексі з історико-порівняльним і дозволило виділяти спільне й відмінне, позитивне й негативне в національних, станових, гендерних, релігійних ідеалах, сформованих у різних соціальних стратах суспільства.

Застосування комплексу проаналізованих підходів у даному й наступних підрозділах дослідження має сприяти визначенню особливостей національної складової в загальній системі виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. та об'єктивному аналізу інших аспектів формування ідеальної особистості у зазначений період.

Аналіз розвитку понятійно-термінологічного апарату проблеми вивчення виховного ідеалу дозволив зробити низку висновків: в історико-педагогічній науці поняття «виховний ідеал» не належить до чітко визначених, у цьому контексті найчастіше вживаються терміни «образ», «взірець», «еталон», «норма», «мета», використовуються також поняття «педагогічний ідеал», «людський ідеал», «еліта», «канон референтних/еталонних постатей». Доведено, що поняття «виховний ідеал» і «трансформація» є міждисциплінарними феноменами, зміст яких охарактеризовано у кількох основних значеннях: широкому соціальному, широкому педагогічному, вузькому педагогічному і гранично вузькому педагогічному (Додаток А.1; А.2). Методологічні засади дослідження обґрунтовано на загальнофілософському, загальнонауковому й конкретно-науковому рівнях.

1.2. Міждисциплінарний характер дослідження виховного ідеалу на території підросійської України XIX – початку XX ст.

Умови глобалізації сучасного світу й залежність цілей виховання від соціально-економічних, політичних, культурних, етносоціальних та етнопсихологічних чинників змушують наукову думку вдаватися до міждисциплінарного вивчення складних історико-педагогічних феноменів, що є об'єктами різних наук. О. Сухомлинська визначає виховання як «конкретно-історичне явище, яке тісно пов'язане із соціально-економічним, політичним і культурним розвитком суспільства, а також етносоціальними та етнопсихологічними особливостями, умовами життя» [529, с. 85], що пояснює його приналежність до об'єктів багатьох наук – біології, етнографії, культурології, психології, соціології, філософії та ін. і визначає міждисциплінарність вивчення проблеми виховного ідеалу. На цьому наголошує також американська дослідниця К. Шварцман [791], котра

обґрунтовує необхідність міждисциплінарного підходу світовими глобалізаційними процесами.

Офіційне визнання Україною стратегічного курсу інтегрування в європейський культурно-освітній та економічний простір супроводжується й певними змінами у вітчизняній педагогічній теорії і практиці, зокрема, в царині історико-педагогічних досліджень, пов'язаних з проблемами етнокультурної специфіки, національної ідентичності, екологічної культури, свідомості й діяльності, які виходять за межі суто педагогічної проблематики, поширюючись на світоглядні й геополітичні простори сучасного наукового знання. Цим зумовлена важливість застосування *культурологічного підходу*, що вважається одним із основоположних у розвитку історії сучасної української педагогіки [404, с. 6], закликає не просто досліджувати події й процеси, а ґрунтовно вивчати духовне життя людини минулого у її взаємодії зі світом, боротьбі за ідеї й переконання [367, с. 7]. Наукові дискурси в історію освітніх і виховних систем розглядаються як пласт педагогічної культури, що є складовою загальнолюдської культури. Відтак, узагальнений виховний ідеал полікультурної підросійської України можна розглядати як систему різних етнокультурних ідеалів, дослідження яких потребує врахування низки інших наукових підходів, зокрема, геокультурного, етнокультурного, соціокультурного, біографічного, типологічного, що існують у межах культурологічного і забезпечують цілісне вивчення досліджуваного феномену.

*Геокультурний підхід* розглядає географічне середовище та етнос як певну «визначену цілісність» [423, с. 145]. Як два компоненти єдиного цілого середовище та етнос у процесі раціонального програмування суспільного життя мають орієнтуватися на певний ідеал – оптимальну організацію простору і формування певного канону референтних осіб. З огляду на це, та на зростання актуальності дослідження витоків екологічного компоненту у змісті виховного ідеалу особистості, безперечно важливою є адаптація аксіологічної складової і термінологічного апарату цих підходів до історико-

педагогічної проблематики. Відомо, що геокультура об'єднала в собі проблеми, з одного боку, природного географічного середовища, а з іншого, – їх сприйняття кожною культурою різноманітних етносів, що є мешканцями однієї території [423, с. 144].

Геокультурний підхід використовує поняття «геокультурна система», що має певну структурологічну спорідненість із системою різних виховних ідеалів, сформованих на спільній території, зокрема національних. З огляду на це, цікавим є вплив геокультурного фактору на формування етнонаціональних особливостей ідеалу особистості, зокрема, на специфіку відображення в ідеальних рисах представника певної національної спільноти, його ставлення до батьківської/рідної землі.

Якщо «геосистему» розглядати як складний інтегрований науковий об'єкт, то й система національних виховних ідеалів матиме багато спільних структурних характеристик [423, с. 144], до яких можна віднести: багатфакторність розвитку, системоформуючу роль антропогенного фактору, геопсихологічну зумовленість, поліморфізм, полісистемність, поліструктурність, часову багатовимірність розвитку системи, динамізм і мінливість, особливий тип просторово-часових внутрішніх та зовнішніх зв'язків, підвищений рівень диференціації, дискретність, контрастність, мінливість територіальної структури, умовність меж тощо [208].

Наприклад, кожен національний виховний ідеал виявляв свою *багатфакторну детермінованість*, рефлектуючи ставлення певного етносу до стилю й наслідків власної господарської діяльності в рустикальному чи урбаністичному просторах своєї землі. Зокрема, ставлення українців до землі було чуттєво сакралізованим і пантеїстично міфологізованим [337, с. 30, 31], у росіян – матеріалістично-прагматичним [337, с. 31], у німецьких і чеських колоністів земля набувала значення важливої економічної категорії, впливовість якої виходила за межі сільськогосподарського рустикального простору, поширюючись і на фабрико-заводський урбаністичний, у поляків рустикальний простір з романтичними садами, парками, фортецями,

маєтками розглядався як особливе джерело естетичного світосприйняття й самовираження, родинної честі й гордості [198, с. 188–193; 867, с. 18–19], у євреїв рідна земля була духовною категорією, уособленням родинного простору, територією одновірців, місцем виконання божих заповітів і спокутування земних гріхів [416, с. 62–64].

Аналіз філософських, історичних, історико-педагогічних та інших наукових праць і художніх творів дозволяє говорити про те, що на розвиток системи національних виховних ідеалів України важливий вплив має *геопсихологічна зумовленість* її структурних компонентів. Зв'язок між виховним ідеалом певного етносу, особливостями його психічної діяльності та навколишнім середовищем у тій чи іншій мірі простежується у працях багатьох дослідників: В. Белінського [38, с. 123; 37, с. 63–64], О. Губка [144, с. 14, 16–18, 23], М. Драгоманова [729, с. 146, 147], М. Костомарова [337, с. 30, 31], М. Корфа [336, с. 101], В. Липинського, М. Максимовича [417], В. Попова [559], К. Ушинського [740, с. 107–108], П. Чубинського [786], В. Щербаківського [803, с. 5], В. Яніва [821, с. 23; 824, с. 135], та ін.

Наприклад, В. Белінський, відтворюючи узагальнюючий образ російського народу допетровської епохи, сформований у географічних, етнографічних і кліматичних умовах безкраїх російських просторів, виокремив референтні та характерні риси тогочасного росіянина – «холодний і спокійний, як сніги його вітчизни», «швидкий і грізний, як небесний грім його короткого палючого літа», «хвацький і розгульний, як заметілі й негоди його зим», «тямуций, кмітливий, лукавий, як кішка», «незграбний і ледачий, як ведмідь його непрохідних нетрів», який ніколи «не схиляв коліна перед жінкою», вимагаючи від неї «рабської покори, а не солодкої взаємності», мав горду і дику силу, що прагла буйних ігор та звияжного полювання, могутню, холодну й залізну душу, яку збуджували лише війна та криваве роздолля битв [37, с. 63–64]. М. Бердяєв так само зосереджував увагу на вивченні влади простору над душею людини й характером народу. На його думку, російському народові легше давалося приєднання нових просторів, аніж їх

організація та впорядкування в межах найбільшої в світі держави, охорона та підтримання порядку в якій відбирали левову частину сил народу, виснажували його сили, заважали відчувати радість. Відтак, безмежні російські простори не просто сформували певний ідеал російської людини, але й визначили її ставлення до своєї землі. М. Бердяєв у праці «Доля Росії» писав, що російська душа «пригнічена неозорими російськими полями», «тоне й розчиняється в цій неозорості», «прибита розлогістю, вона не бачить меж, і ця безмежність не звільняє, а уярмлює», провокуючи формування лінощів, безтурботності, брак ініціативи, нерозвиненість відповідальності за цей неосяжний простір [40, с. 59–61].

У праці «Психологія українського народу» О. Губко розміри, розлогість чи мініатюрність території, на якій проживає певний етнос називав каталізаторами особливостей національного психічного складу. Він наголошував на тому, що історія Російської імперії є класичною ілюстрацією положення про те, що «не може бути вільним народ, який уярмлює інші народи». Саме це, на його переконання, відбулося з російськими колонізаторами, які «відхопили надто великий шмат земної кулі і не можуть дати йому ради» [144, с. 16–17]. Натомість, О. Губко зазначав, що, окрім оптимальних розмірів українських земель, які «не настільки великі, щоб людина губилася в них, однак достатньо розлогі, аби українська душа розкошувала й розпросторювалася вусібіч», непересічне значення у процесі формування національних ідеалів відіграли також «невимовна краса українського ландшафту» та «оксамитова ласкавість нашого клімату», що зумовили «органічне, заглиблено-філософське, трепетно-художницьке злиття людини з навколишньою розкішною і ніби теж одухотвореною, осмисленою природою», створили «дивовижний аромат душевного світу українця», виплекали особливий український ідеал, що є рідкісним «симбіозом лірика і мислителя» з «волячою працьовитістю і любов'ю до порядку» [144, с. 17–18].



Тези про геопсихологічну та геокультурну зумовленість українського національного духу логічно витікають із філософських узагальнень Г. Сковороди про досягнення людиною гармонії її душі (мікросвіту) й природи (макросвіту) через «сродну працю». Мають вони також багато спільного з педагогічними переконаннями К. Ушинського, який наголошував, що особливий «тип малоросійської рівнини» з її світлим спокійним ландшафтом, розпростертим під жарким, але не палючим сонцем, «відбиває у собі, як у дзеркалі, всю душу первісного слов'янина», в ідеалі якого міцно вкоренилися: пристрасть до землі і нестримна схильність до землеробства, «спокійна й повільно діяльна натура», «світлий прямий характер», домашній спосіб осілого життя, сповнений «найніжніших душевних порухів», спокійна свобода та відстороненість від усіляких політичних бур і клопотів, «мирні патріархальні чесноти, величезний спокій, добрий, однак влучний гумор над усіма хвилюваннями життя, душевна гостинність, надзвичайна люб'язність і трохи філософських лінощів», а також потенційна здатність до активного руху, зумовлена внутрішнім прагненням до розширення свого світлого горизонту [740, с. 107–108].

Проте, на переконання багатьох українських учених і дослідників, український ідеал, сформований у винятково сприятливих географічних, геофізичних і ландшафтних умовах, має свою «тінь», що може виявлятися через схильність до індивідуалізму, громадську млявість й державницьку апатію, які, за висловом В. Липинського, приводили до «деградації громадських інстинктів» і втрати державності. З іншого боку, існують думки про те, що саме діалектична нерозривність існування ідеалу й анти-ідеалу, що виявлялася у трансформаціях їх дієвості та впливовості, забезпечила здатність українського народу виживати в умовах багатовікової бездержавності. О. Губко, наприклад, зазначав, що лише усвідомивши марність чи неможливість продовження боротьби, Україна «впадала в державницький колапс», імітувала «оманливу покору» чи вдавалася до «позірного співробітництва з окупантами», саме в такий спосіб зберігаючи

свій люд, свою економіку, мову й культуру і вибухаючи військовим чи громадським спротивом кожного разу, коли виникала нагода [144, с. 23]. Відтак можна говорити про вагомий вплив гео-чинників на формування виховного ідеалу українського народу, однак існує також достатньо підстав для того, аби визначальним у цьому процесі вважати інтелектуальний та морально-духовний зміст виховного ідеалу українського народу.

Важливою структурною характеристикою системи національних виховних ідеалів, з точки зору геокультурного підходу, є *поліморфізм*, який виявляється через наявність у представників одного етносу різних виховних орієнтирів і цінностей. Ця характеристика більше проявлялася в етнічно й релігійно споріднених спільнотах (українська, російська, чеська) і пояснювала більш інтенсивні асимілятивні зміни у їхніх виховних ідеалах порівняно з іновірними етнічними громадами (польська, німецька, єврейська, мусульманська), які завдяки своїй соціальній інтровертованості та територіальній локальності демонстрували значно меншу поліморфічність і більшу захищеність від зовнішніх ідеологічних впливів. Однак говорити про поліморфізм національно споріднених виховних ідеалів слід досить обережно, оскільки його виявлення в межах певної етнічної родини часто супроводжувалося погіршенням міжнаціональних стосунків. Найбільше це стосується польсько-католицького середовища, яке у більшості своїй не сприймало й засуджувало зміну своїми близькими традиційних виховних орієнтирів, особливо якщо ця зміна стосувалася ключових національних цінностей.

Справедливо буде зазначити, що подібні осуди зміни виховних орієнтирів завжди були притаманні міжконфесійним стосункам народів-сусідів. Найбільш виразно тенденція осуду поліморфізму виховних орієнтирів виявилася ще в кінці XVII ст., коли стала активізуватися заміна властивої тогочасній людині «релігійної відкритості» на конфесіоналізацію суспільства. Поступове запровадження системного контролю Церкви над мирянами супроводжувалося активним формуванням міфів про

віровідступництво (материнське прокляття, анатемування, віщування ченців-пустельників тощо) [817, с. 303]. Однак саме наявність численних фактів осуду зміни змістовності й спрямованості виховного ідеалу можна вважати прямим свідченням на користь існування поліморфізму як важливої складової системи національних виховних ідеалів.

Аналіз інших характеристик геокультурного підходу говорить про те, що в історико-педагогічному дослідженні виховного ідеалу його варто використовувати в комплексі з *етнокультурним* підходом. Україна, як поліетнічна держава, перебуває на стадії формування стратегічно важливих орієнтирів розвитку суспільства, зокрема у виділенні пріоритетних аксіологічних цінностей українських громадян та визначенні зовнішнього вектору розвитку країни. Все це пов'язане з необхідністю врахування не лише сучасного стану внутрішніх і зовнішніх етнонаціональних взаємин але й історичного досвіду їх формування. Саме тому важливим завданням вітчизняної історико-педагогічної науки є дослідження проблеми формування виховного ідеалу України як багатонаціональної держави, що задекларувала курс на створення міжетнічного миру й порозуміння. З огляду на специфіку даної проблеми, маємо виходити з того, що етнокультурний аспект визначення ідеальних особистісних рис варто розглядати як синтез низки наукових підходів, які тією чи іншою мірою торкаються питань національної специфіки формування ідеалу особистості.

*Соціокультурний і біографічний підходи.* Сучасні дослідники визначають між цими двома підходами певну відмінність у визначенні предмету й мети дослідження [621, с. 172]. Соціокультурний підхід формування виховного ідеалу дозволяє розглядати як результат накопичення досвіду соціальної, мистецької, професійної культури та його використання у процесі соціалізації особистості [404, с. 9]. Він має ґрунтуватися на принципі єдності логічного та історичного в історії педагогіки і бути орієнтованим на дослідження соціуму, тобто зовнішніх культурно-історичних та соціально-політичних умов, що визначають розвиток історико-

педагогічного процесу чи феномену. Натомість біографічний підхід має спиратися на принцип єдності індивідуального й усезагального і спрямовувати фокус дослідження безпосередньо на особистість та її місце у певній системі. Таким чином, з точки зору соціокультурного підходу, важливими для з'ясування етнонаціональної специфіки формування ідеальних рис особистості мають бути універсальні всезагальні детермінанти: історичні факти (розділи Речі Посполитої, Кримська війна, війна 1812 р., скасування кріпацтва, польські повстання тощо), культурно-освітні події та процеси (створення Міністерства народної освіти та навчальних округів, освітні реформи, поширення просвітницького руху та ін.), соціально-економічні і політичні тенденції (активізація діяльності громадських, політичних, професійних організацій, зростання соціальних запитів на освіту та підвищення її рівня, інтенсивна урбанізація, еміграції та іміграція, загострення суспільно-політичної кризи й т.п.), які зумовлювали трансформації у змісті й дієвості національних виховних ідеалів на території підросійської України у XIX – на початку XX ст. Біографічний підхід допомагає спрямувати увагу дослідника на внутрішньологічні детермінанти: вивчення індивідуального шляху та життєвого досвіду конкретної звичайної чи референтної особистості (або національної меншини як умовної чи реальної соціальної групи) на різних етапах і стадіях їх розвитку. Специфіка історико-педагогічних досліджень полягає у тому, що через історичну віддаленість подій вони не завжди мають достатньо матеріалів для складання повної картини життєвого шляху особистості, отримуючи здебільшого лише його мозаїчний відбиток. Враховуючи це, в гуманітарних і суспільних науках замість термінів «біографія» та «історія життя» вживається також поняття «історія окремого випадку». Цей підхід перш за все передбачає вивчення біографічних продуктів діяльності самої особистості (чи групи) та свідчень її очевидців і близького оточення, відрефлектованих у листах, щоденниках, сповідях, спогадах, мемуарах тощо. Характерною особливістю біографічного підходу є також те, що він, як зазначає Г. Белан, є продуктом «поєднання

здобутків різних людинознавчих дисциплін (соціології, філософії, психології, історії, мистецтва тощо)» [45, с. 51], тобто особливо ефективним при вивченні трансформації уявлень відомих персон епохи про виховний ідеал як цивілізаційний феномен певного часопростору.

У процесі вивчення національних виховних ідеалів, на нашу думку, слід також звернути увагу на особливе значення *типологічного підходу*, який отримав розвиток у соціогуманітаристиці другої половини ХІХ ст. Вживання його пов'язувалось із необхідністю впорядкування уявлень, дозволяло не лише виявляти загальні, особливі й одиничні риси чи зв'язки між різними об'єктами, явищами та процесами, але й для означення національно-культурного, соціального, інтелектуального стану суспільства, слугувало інструментарієм для заповнення «лакун суспільного калейдоскопу, які вважалися очевидними за канонами еволюційної поступовості, хоч і не спиралися вповні на задокументовані свідчення» [830, с. 61, 63]. Типологічний підхід сприяв систематизації уявлень стосовно різних площин минушини, які вирізнялися структурною складністю, дискретністю та високим динамізмом, тобто невід'ємними характеристиками життєдіяльності національних громад України ХІХ – початку ХХ ст. З огляду на специфіку нашого дослідження, застосування типологічного підходу, попри його суб'єктивність і велику залежність від способу мислення вченого, надзвичайно ефективно також тому, що пропонує характеристику «ідеальних типів» (М. Вебер, В. Антонович, М. Костомаров) [16, с. 91]. Визначаючи етнографічні й психологічні типи, В. Антонович наголошував на «контрастності» характерів українців і росіян. Зокрема, він зазначав, що українцям-русином притаманні «обережність до всяких теорій і поглядів», сформовані внаслідок схильності до аналізу та скептицизму, а в характері великоросів домінують авторитет і нігілізм [16, с. 101], у виборі життєвих орієнтирів і цінностей великорос «знайде задоволення у примноженні статків, сили, влади», а малорос – «у внутрішньому усвідомленні свободи, у розвитку особистості, у можливому досягненні справедливості й істини» [432,

с. 220]. На подібні «контрасти» звертав увагу й М. Костомаров, який наголошував, що українці – глибоко релігійні, «в них міцне почуття божої всеприсутности, душевна скруха, внутрішня розмова з Богом, тайне думання про божу волю над собою, сердечний порив у світ невідомого, таємного, радісного», а великоруси в релігії шанують «назверхню сторону», у них «дійсно побожні натури творять виняток», а побожність і духовий світогляд – «ознаки не народности, не того, що народній натурі спільне, а ознака їх власної індивідуальної окремішності» [337, с. 33–34]. М. Костомаров підкреслює, що на Україні «рідко траплялося, щоб кріпак був щиро прихильний до свого пана, щоб його єднала з паном безкорисна, немов сина до батька, любов», а між великорусами «зворушливі випадки сердешної прихильности кріпаків до панів» водилися частенько [337, с. 37–38]. Ця «контрастність» покладена в основу висновків В. Антоновича щодо формування у різних націй відмінних від інших «ідеалів», де ідеалом поляків проголошено аристократизм, великоросів – силу й авторитет, а русинів-українців – громадську рівність, яка «вбачається в стародавнім вічі, в козацькій раді, в Запоріжжі, де члени мали повну волю і рівноправність» [16, с. 97]. Аналізуючи референтних осіб українського етносу, учений називав гетьманів І. Виговського й П. Тетерю найбільш аристократичними особистостями української нації, Б. Хмельницького вважав яскравим репрезентантом свого «дивовижно поміркованого» народу, а І. Мазепу характеризував як найбільш оригінальний тип, який «панував на правому боці Дніпра з шляхетсько-польським устремлінням» [830, с. 80, 81].

*Психолого-соціологічний підхід.* Не можна не визнати, що процес формування виховного ідеалу в будь-якому історично визначеному часопросторі є не лише продуктом функціонування певної педагогічної системи, але й, що не менш важливо, результатом особливостей життєдіяльності конкретного суспільства (соціальний, політичний, економічний устрій держави; специфіка її зовнішньої і внутрішньої політики; рівень соціальної активності громадян), індивідуальних ознак особистості:

статичних (задатки, спеціальні здібності, обдарованість) і динамічних (спрямованість, ціннісні орієнтації, ідеали, потреби, мотиви, інтереси, бажання, установки); та колективних психічних властивостей громадян (менталітет, психосоціальні й етнонаціональні типи, архетипи колективного несвідомого). Доволі очевидним є взаємовплив психічних особливостей людини і законів існування суспільства: з одного боку, суспільство замовляє ідеал певної якості, а з іншого – дієвість і впливовість сформованого ідеалу визначають специфіку характеру суспільства, впливаючи на його потреби, а значить і на можливості внесення змін до замовлень щодо змісту існуючих і нових виховних ідеалів. Таким чином, історико-педагогічне дослідження процесу формування виховного ідеалу не можна якісно здійснити без урахування психосоціологічних умов і механізмів виховання особистості людини в певному історично окресленому соціальному середовищі, тобто без застосування психолого-соціологічного підходу [608, с. 234]. Про це свого часу говорив І. Франко, зазначаючи, що особистість людини залежить від «тисячі сторонніх впливів, від успадкованих інстинктів своєї раси, від виховання, суспільного становища, лектури заняття, від впливу людей і природи» [754, с. 182]. Психодинамічна теорія особистості З. Фрейда (1856–1939), попри великий акцент на значенні біологічного чинника формування особистості людини, не заперечує важливості фактору соціального. Учений визнавав, що виділений ним важливий компонент структури особистості – суперего – людина може набути лише в процесі соціалізації. З. Фрейд наголошував, що суперего є останнім етапом виховання особистості, результатом сприйняття людиною суспільних норм і стандартів поведінки. Суперего тлумачиться як певний конгломерат совісті та его-ідеалу, де совість виступає наслідком каральних педагогічних впливів, а его-ідеал – заохочувальним аспектом виховання. Основним джерелом его-ідеалу виступають запропоновані «формуючими» фігурами (батьки, вчителі, оточуючі) референтні образи і способи поведінки, засвоєння яких і наслідування схвалюється родиною і суспільством, певним чином

винагороджується і сприяє встановленню високих індивідуальних і соціальних стандартів [768, с. 115].

Аналітична теорія К.-Г. Юнга (1875–1961) окультно наділяє виховний ідеал не лише історично, але й соціально та генетично зумовленим характером. Учений наполягав на тому, що окрім «єго» (центр людської свідомості) та «індивідуального несвідомого» (витіснені особисті спогади про контакти людини з оточенням), особливу роль у формуванні особистості відіграє також «колективне несвідоме», основу якого складають первинні психічні образи (вроджені ідеї або спогади, що виявляються як поведінкові схильності) – архетипи. Виділені К.-Г. Юнгом архетипи відображають усі ієрархічні сходинки розвитку людської особистості: «аніма» й «аніmus» – неусвідомлені чоловіча й жіноча сторони людської особистості (гендерне обличчя соціуму); «персона» – сукупність ролей, які виконує людина у відповідності до соціальних вимог або «маска», якою вона користується, щоб приховати свою «тінь» – осуджену суспільством темну тваринну сторону особистості, і налагоджувати стосунки зі своїм оточенням (публічне обличчя особистості); «самість» – кінцеву мету самовдосконалення особистості, найвищу мету життя, яка забезпечує єдність, гармонію і цілісність людської душі (ідеальне обличчя людини й людської спільноти). «Самість» – найбільш важливий архетип у теорії К.-Г. Юнга, основним символом якого є абстрактне коло або німб святого, а найбільш відомими зразками – найвищі людські ідеали: Бог, Велика Мати, Давній Мудрець, пророк, герой та ін. Теорія К.-Г. Юнга, окрім ідеалів, дозволяє також обґрунтувати анти-ідеали, що є результатом існування архетипу «тіні», яскравим прикладом якого виступає біблійський образ Сатани. Анти-ідеали, попри своє негативне обличчя, виконують у суспільстві важливу функцію контрасту (відтіняють і чітко відмежовують схвалене й засуджене суспільством) і стимулюють життєві сили, які людина за допомогою «єго» має спрямовувати для досягнення «самості» [768, с. 200–202, 205.]. На думку К.-Г. Юнга, найбільш потужною силою, здатною спрямувати людину до досягнення схваленого



людською спільнотою ідеалу, є релігія. Юнгівські архетипи – не що інше, як генетично успадковані уявлення про виховні ідеали певного роду чи етносу, що є об'єктом міждисциплінарного вивчення [541; 400, с. 97].

Особливе значення для розвитку ідеї виховного ідеалу має теорія особистості українського вченого О. Лазурського (1874–1917), в основу якої покладено психосоціальну концепцію індивідуальних відмінностей [382]. Під «ідеалом» О. Лазурський розумів «уявний образ», потребу наслідувати обраний взірець і кінцеву мету прагнень індивіда (виховний ідеал). Він також вважав, що ідеал – це найбільш яскрава спрямованість особистості. Тому його класифікацію особистостей називають «класифікацією людських пристрастей» [758, с. 14], що можуть спрямовувати людину як до соціально корисних ідеалів, так і до ілюзорних ідолів. На переконання вченого, саме це зобов'язаний враховувати педагог у процесі формування стратегії і тактики виховання як наближення людини до певного ідеалу. Проте основною заслугою О. Лазурського є те, що розроблена ним характерологія вперше обґрунтувала класифікацію «людських ідеалів», основним критерієм якої були цінності, що утворювали зміст того чи іншого ідеалу. Відповідно до особливостей психічного розвитку, вчений виділяв три основні типи особистості: нижчий, середній і вищий. Представників вищого типу О. Лазурський відносив до ідеального типу, якому властиві надзвичайна інтенсивність і повнота духовного життя, душевна гармонія, взаємна узгодженість окремих здібностей і прагнень, тобто якості, які підносять своїх носіїв до групи референтних постатей і «змушують решту людства дивитися на них як на ідеал, як на зразки, гідні захоплення й наслідування» [382, с. 157].

З точки зору поєднання психологічного й соціологічного підходів до вивчення особливостей формування особистості людини, важливим також є вчення І. Павлова (1849–1936) про соціальну свободу людини. Вчений однозначно засудив запропоновані комуністичною ідеологією революційні механізми зміни соціального й політичного устрою як такі, що не просто руйнують застарілі традиційні ідеали, які втратили суспільну довіру й

підтримку, але й нав'язують дезорієнтованому суспільству нові, що є гіршими від попередніх. Революцію він називав жахливим і жорстоким експериментом, що продукує насильство, примус, терор і голод, які виробляють у людини «рефлекс рабської покори» й придушують у ній «природжений інстинкт волі». Учений не сприймав подібної трансформації змісту виховного ідеалу, називаючи перетворення вільно мислячої людини на бездумного ідеологічного раба «кепською виховальною практикою», яка неминуче приведе до створення країни, в якій «державна – усе, а людина – ніщо» [23, с. 24], і в якій нація буде забита й по-рабському принижена.

Б. Ананьєв (1907–1972) наголошував, що для правильного розуміння особистості необхідним є аналіз соціальної ситуації її розвитку і соціального статусу [9]. Аналізуючи умови формування особистості, домінуючого значення учений надавав соціально детермінованим психічним якостям і властивостям особистості, де, нарівні зі світоглядом, спрямованістю, потребами, прагненнями, моральними й естетичними якостями, особливе місце відведено ідеалам [10, с. 316–317]. Тобто виховний ідеал ієрархічно піднімається над процесом формування особистості в суспільстві, оскільки є узагальненою характеристикою кращих зразків поведінки, ціннісних орієнтирів, образу мислення, стилю життя представників певного соціуму. Таку ж ієрархічність відзначав і С. Рубінштейн (1889–1960), стверджуючи, що людина «не є ізольованою, в собі замкнутою істотою», залежить від свого оточення, цікавиться ним і має потребу в ньому. Однак учений підкреслював, що «над потребами й інтересами височіють ідеали [620, с. 623–626].

Підтвердженням тому може бути й рольова теорія особистості, яка є інтеграцією досягнень соціології (Р. Лінтон) і психології (Дж. Мід) у вивченні особистості. З точки зору вивчення умов формування й трансформації виховного ідеалу, ця теорія становить інтерес у питаннях дослідження стимулюючого впливу «рольових очікувань» і «рольових настанов» з боку значущих (референтних) для певного індивіда осіб. Виходячи з того, що соціальна роль у соціології здебільшого тлумачиться як чітко визначена й

очікувана суспільством якість прав та обов'язків представника певної соціальної групи, і з огляду на те, що кожна соціальну роль суспільство супроводжує відповідною «інструкцією» щодо якості її виконання, по суті, ці соціальні очікування можна розглядати як колективне уявлення про ідеальне виконання певної соціальної ролі, тобто як один із ідеалів, колективно усвідомлених і схвалених конкретною соціальною групою, які в сукупності утворюють систему виховних ідеалів суспільства. Таким чином суспільство виступає замовником певного особистісного ідеалу як для кожного виду соціальних груп, так і узагальненого виховного ідеалу для суспільства в цілому. З цієї точки зору виховний ідеал можна розглядати як очікувану суспільством (або його частиною: верствою, стратою, групою) кількість і якість виконуваних особою соціальних ролей. Загальносуспільний виховний ідеал у такому випадку, безперечно, виступатиме у вигляді складеного історико-педагогічного феномена, оскільки утворюється шляхом об'єднання й певного узгодження виховних ідеалів окремих соціальних груп, діяльність яких завжди є соціально, психологічно й історично зумовленою.

Психолого-соціологічний підхід дозволяє також проаналізувати соціальну інерцію – суспільне явище, яке часто мало вирішальне значення для забезпечення стійкості сформованих виховних ідеалів. Традиційно це поняття розглядалося як стан соціального руху, при якому ті чи інші суспільні сили спрямовані на гальмування суспільного прогресу, на нейтралізацію соціальних нововведень, або як тенденція до продовження існування окремих рис культури або культурних комплексів уже після того, як вони вичерпали свою функціональність [673, с. 103]. З цієї точки зору інерція постає як синонім поняття «стагнація», тобто явище винятково негативне, з чим не завжди погоджувалися як дослідники минулого, так і сучасні. Зокрема, Н. О. Матвєєва вважає, що за змістом соціальна інерція ближча до понять «відтворення» й «традиція», оскільки виступає показником стійкості і цілісності системи, характеризує збереження створених попередніми поколіннями культурних зразків, тобто по суті виступає умовою

руху суспільства. Дослідниця соціальну інерцію називала якісною характеристикою соціального суб'єкта, яка виражає його зв'язок із традиційним соціальним середовищем і здатність чинити опір незапланованим суспільним процесам, які не співпадають із його системою цінностей і формою життєдіяльності [427, с. 1–2]. З огляду на це стійкість виховних ідеалів, сформованих у традиційному соціальному середовищі (етнонаціональній громаді, окремому соціальному стані чи його прошарку) має безпосередній зв'язок із силою соціальної інерції, як здатністю соціальної групи захищати власні еталонні цінності.

*Історико-соціологічний підхід*, розроблений на рубежі XIX і XX ст. європейським позитивізмом і розвинений у працях українських учених М. Грушевського, Б. Кістяковського, С. Дністрянського, М.Туган-Барановського та ін., в історико-педагогічному дослідженні виховного ідеалу потребує врахування певного ритму, тенденцій і форм соціальних процесів досліджуваного часопростору, які впливали на формування змісту, структури й дієвості виховного ідеалу в усіх соціальних стратах тогочасного суспільства. Історико-соціологічний підхід вимагає відкидати все мінливе й випадкове, вибираючи типове й постійне, що задає параметри соціальному ритмові. Відтак варто окремо зупинитися на історико-педагогічній характеристиці *станового підходу*, на основі якого вибудовувалася вся система виховання Російської імперії й формування виховного ідеалу російського підданого. Цей підхід розглядався російською владою як найважливіша засаднича основа існування тогочасного імперського соціального організму. Крім того, й переважна більшість російського суспільства так само не піддавала жодним сумнівам і саме існування станів, і наявність у кожному з них різних ідеалів виховання підростаючого покоління. Становість українського суспільства до входження його в російське правове поле була менш регламентованою і не такою суворою, як російська [823, с. 7]. У першій половині XIX ст. основними станами

українського суспільства прийнято було вважати козацтво, шляхту, духовенство, міських жителів (міщани) і селян.

Найбільших інтерпретацій і трансформацій зазнали погляди сучасних українців на історію формування ідеалу своєї еліти. За часів Київській Русі роль національної еліти відігравали *князі*, що забезпечували реалізацію найважливішої функції – захисту, згуртування й міжнародного визнання українського народу. Відповідно, ставлення до них, акумульоване в ідеальних образах («мудрий», «віщий», «святий»), відрефлектованих у давніх літописах, посланнях, думах, піснях, говорить про беззаперечну повагу українського народу до свого нобілітету. Надалі відсутність державності, жорстка політична й релігійна конкуренція дуже підломили соціальне здоров'я української еліти. Обмежена у владі українська верхівка втрачала привілейоване становище у державі і в суспільстві, що позначилося на змісті й дієвості її виховного ідеалу: з'явилися ознаки деградації уявлень про княжу честь, знизилася відповідальність за долю свого народу й віри, ослабла готовність захищати їх інтереси [177, с. 126–127; 764, с. 284; 489, с. 115; 556, с. 176]. Українська еліта зорієнтувала свої інтереси не на європейські суспільні традиції, а на принципово відстаючі від них царсько-російські, що знищило її авторитет. З цього приводу П. Куліш у листі до І. Славніцького (1855 р.) писав: «У польському товаристві Ви хоч чомусь навчитесь, а в малоросійському пере забудете й те, про що дізналися з книжок. На добродушність малоросійських панів не покладайте багато сподівань. Вони таке ж бидло, як і поляки, тільки значно більш неосвічені» [372, с. 234]. Однак цілком можливо, що саме віддалення формальної української еліти від інтересів свого народу дозволило йому виростити нових легітимних лідерів, честь яких зумовлювалася не стільки благородністю крові, скільки шляхетністю душі. Так з'явилися П. Куліш і Т. Шевченко, Косачі й Драгоманови, Грушевські й Січинські та десятки інших представників нової української еліти, яка сприяла відродженню українського виховного ідеалу.

Особливим українським суспільним станом було *козацтво* [298, с. 403; 711, с. 12; 802]. Сучасні історики вважають, що претензії козацтва XVI – XVII ст. на статус окремого стану вирости із лицарських амбіцій, властивих класичному лицарському ідеалу. Однак козацький виховний ідеал учені вважають вульгаризацію класичної лицарської ідеї, яка через зміну військово-політичних реалій втратила своє первинне значення [744, с. 10], оскільки у XVI ст. військова справа з класичного лицарського привілею, наданого народженням, поступово перетворилося на ремесло, що дозволяло козакам заробляти гроші. Відомо також і про властивий козацькому станові релігійний лібералізм, що іноді межував з індиферентизмом і дозволяв козакам битися на боці католицьких і навіть ісламських інтересів [744, с. 11]. Проте П. Куліш зазначав, що попри все козаки не втратили головних рис свого походження – християнської віри й богатирських звичаїв, а наїзницькі звички козацької вдачі він пояснює лише вимогами епохи [369, с. 69]. Д. Яворницький жорстокість і безжальність козаків щодо ворогів протиставляє їх вірності й відданості своїм товаришам, наголошуючи, що подібна суміш добродетелей і вад «завжди властива людям, які вважають війну головним заняттям і головним ремеслом свого життя» [814, с. 173]. Н. Полонська-Василенко вважала, що козацтво дало українцям «знатне військове товариство» – особливу провідну верству «заслужених», «старинних», «значних» або «значкових» козаків, які утворили канон українських референтних особистостей [558, с. 169]. Крім того, козацькому станові не можна було відмовити у високій дієвості і впливовості виховного ідеалу. У межах цього стану були відсутні стосунки панування і підкорення, соціальні зв'язки вибудовувалися не по «вертикалі», а по «горизонталі», а від членів громади вимагалось поважати дисципліну, рівність, спільний стиль життя і спосіб мислення. Багато вітчизняних наукових джерел засвідчують також, що життя запорозьких лицарів «спрямовувалося на захист віри предків і православної церкви» [814, с. 192], а головним гаслом їх життя стали ключові символи: Бог і Україна. Невід'ємними чеснотами козацького

кодексу честі сьогодні вважають глибоку людяність, діяльну доброту, правдивість і справедливість, гідність, військову доблесть, мужність, честь і добру славу, патріотизм, ненависть до ворогів волі й особистісної свободи, благородство й готовність до самопожертви заради досягнення спільної мети [75; 357; 772]. Цю систему запорозьких цінностей сучасні вчені називають «таємною доктриною, котра відкривала сакральні істини буття, не знаючи яких людина гинула в марній боротьбі з минулим і суєтним» [347, с. 27]. Однак після входження українських земель до складу Російської імперії українська козацька еліта у процесі доведення справедливості власних станових домагань у межах російського правового поля втратила бунтарський дух козацтва. За висловом П. Куліша, «уплив неосвіченого московського уряду» зумовив те, що при «гетьманстві утрималися лише холопи і підніжки Й[ого] Ц[арської] П[ресвітлої] В[еличності]», що привели свій народ до інтелектуального зубожіння [373, с. 115]. Сучасні учені схильні вважати, що в другій половині XIX ст. Російська імперія втратила інтерес до дворянського стану й активну роботу дворян у реформованих інституціях історики називають лише «ілюзією реальної влади над суспільством» [344, с. 82, 84].

Ще одним привілейованим суспільним станом в Україні було *духовенство*, виховний ідеал якого зазнав чи не найбільшої трансформації. У складі Великого Князівства Литовського, в період польсько-українського релігійного протистояння, за часів Гетьманату українське духовенство виконувало функцію збереження українського виховного ідеалу, сприяючи консолідації українського народу. У часи правління Петра I і Єлизавети Петрівни представники української духовної еліти потужно впливали на церковне життя Росії [760]: високоосвічені вихованці Києво-Могилянської академії очолювали Синод, обіймали архієпископські кафедри, були архімандритами великих монастирів, професорами, префектами і ректорами Московської слов'яно-греко-латинської академії, духовниками імператриці та спадкоємця престолу Петра Федоровича [167, с. 58]. Проте XVIII ст. стало

для української духовної еліти доленосним. Російська влада завдяки створенню Синоду позбавила українську церкву звичної незалежності, замінила обрання священиків їх призначенням, скасувала вільний вихід із духовного стану, організувала системну боротьбу з виявами української національної самобутності. Результатом денаціоналізації й русифікації інституту української церкви стало перетворення колись вільної й відкритої духовної верстви на закритий стан-касту, яка зберігала свої зовнішні кастові ознаки навіть на початку ХХ ст., коли в усій Європі інтенсивно ламалися традиційні станові кордони. У межах Російської імперії поняття «православний» набуло протонаціонального (етноідентифікаційного) звучання, тобто православна віра ставала найважливішим критерієм російської національної ідентичності. Спільна віра українців і росіян вигідно «маскувала» маргіналізацію українських національних інтересів. Якщо польські ксьондзи Російської імперії, спираючись на свою конфесійну окремішність, продовжували бути для своїх парафіян «ідеальними поляками», які консолідували польський народ, то образи українських православних священиків трансформувалися в «ідеальних християн», покликаних виховувати «ідеальних громадян». У змісті виховного ідеалу українського духовенства національно зумовлена внутрішня духовна свобода вибору була витіснена сукупністю «заборон і регламентацій, спрямованих на створення найбільш зручного для держави типу «ідеального православного священика» [389, с. 170].

З метою формування такого ідеалу були обґрунтовані особливості освіти й виховання представників духовного стану. Ідеал православного клірика російська влада вбачала у виконанні ролі проповідника віри, духовного наставника і просвітителя селян, вихователя вірних парафіян і законослухняних громадян. Ідеалом жінки духовного стану була матушка – справжня християнка, яка особистим прикладом мала виховувати й наставляти сільське жіноцтво, створювати культурне й моральне товариство своєму чоловікові, облагороджувати домашній побут і прищеплювати дітям



благородні звички та манери, вчити їх шанувати традиції свого стану. Спільним для усіх представників духовного стану мала бути їх здатність вести гідний привілейованого стану й водночас аскетичний спосіб життя в замкненому сільському просторі. Формування такого ідеалу покладалося на закриті духовні училища [163, с. 97, 99], які, однак, замість очікуваної поваги до винятковості свого стану прищепили своїм вихованцям «рабське благоговіння перед привілейованим аристократизмом столичних закладів» та заздрісне мавпування «більш впливових» [668, с. 297]. Це зумовило помітне охолодження молоді до релігії й духовної освіти, навіть стало «модним» демонструвати байдуже ставлення до церкви або заявляти про безвір'я. Відомо, наприклад, що мотиви релігійних сумнівів звучали у висловах Д. Антоновича, М. Драгоманова, О. Кониського та інших представників молоді української інтелігенції. М. Костомаров, наприклад, згадуючи про свого батька, зазначав, що «розум його коливався між абсолютним атеїзмом і деїзмом» [339, с. 427]. Однак незважаючи на руйнацію станових духовних ідеалів, зниження авторитету православної церкви, активну русифікацію духовної освіти, у Київській духовній академії та інших духовних школах і семінаріях того часу організовувалися українські гуртки, де вивчалася історія, література, етнографія України й гартувалася нова інтелігенція духовного походження, серед представників якої виявилось багато видатних учених (В. Біднов, М. Біляшевський, О. Бодянський, М. Грушевський, В. Доманицький, С. Єфремов, П. Житецький, О. Кістяківський, Ф. Лебединцев, О. Лотоцький, Ф. Матушевський, В. Січинський, Ю. Січинський, Ф. Сушицький, В. Щербаківський) і письменників (Амвросій Метлинський, І. Нечуй-Левицький, С. Руданський, А. Свидницький), які забезпечили відродження національної самобутності й духовності.

Особливе місце у становій ієрархії виховних ідеалів посідали ідеали *міщанського стану*, верхівку якого становили почесні громадяни, купці, цехові майстри, чиновники, а основну масу – ремісники, дрібні торговці та міська біднота [296]. Затверджена Катериною II «Жалувана грамота містам»

(1785) виділяла окрему привілейовану верству міського населення – іменитих (з 1832 р. *почесних*) громадян. Цей статус могли отримувати особи вільних професій (дипломовані учені, художники, музиканти) і представники торгово-промислової міської верхівки (купці, банкіри, міські чиновники). Почесні громадяни (за прикладом дворян) могли бути як особистими, так і спадковими. Останні звільнялися від окремих податків, рекрутської повинності, тілесних покарань, могли брати участь у муніципальних виборах, тримати фабрики, наслідувати дворянський спосіб життя і мали право на звертання «ваше благородіє» [174, с. 32]. Основними підставами для отримання почесного громадянства були здобуття вищої освіти, високі професійні досягнення й активна суспільно-корисна діяльність. По суті, виховний ідеал почесного громадянина був уніфікованим образом освіченої і діяльної особистості, здатної до саморозвитку, самовиховання й спрямування свого інтелекту та активності на користь власної родини і свого суспільства.

Створюючи цю соціальну інституцію, держава переслідувала далекоглядні виховні цілі. Наприклад, особисті почесні громадяни отримували лише розширені особисті права, а можливість подальшого зарахування до дворянства відкривалася тільки перед їхніми онуками [174, с. 14]. Тобто роду надавався час для отримання суспільного визнання, формування родинних чеснот і стилю життя, відповідних виховному ідеалу вищого стану, до якого рід мав намір увійти. У межах кожної верстви формувалася певний особистісний еталон, який розглядався як базовий для наближення до ідеалу вищої страти. Станові закони разом із християнськими нормами моралі мали змушувати людей із покоління в покоління дбати про родинну честь, слугуючи гарантами суспільного порядку.

Звання почесного громадянина підсилювало також значення інтелектуальної складової виховного ідеалу. Наприклад, результатом масових претензій фінансово зміцнілої купецької верстви на входження в елітні дворянські кола став закон 1807 р., яким купців було виведено із числа

іменитих громадян. Цим держава визнавала той факт, що сама по собі здатність накопичувати капітали ще не могла бути вхідним квитком до вищого аристократичного кола, чистота ідеалів якого формувалася й оберігалася століттями. Тому купецтво спочатку повинно було систематичними доброчинними справами довести свою «громадську корисність», отримати звання почесного громадянина, а вже потім претендувати на дворянський статус. Така ж перспектива передбачалась і для людей вільних професій, які, на відміну від торгової діяльності, не приносили особі «швидких капіталів», але ґрунтовною її освітою і непересічним талантом звеличували авторитет міста чи держави. З огляду на це, інститут почесного громадянства можна вважати державним механізмом формування виховного ідеалу діяльного громадянина, потужним соціально-педагогічним фактором використання станових амбіцій громадян на користь суспільних інтересів, етапом формування суспільного досвіду, необхідного для набуття вищого соціального статусу. Важливим є те, що становий механізм виховання громадян не передбачав «авансування довіри», тобто перейти до вищого стану можна було тільки шляхом практичної демонстрації державі й суспільству володіння усім комплексом його атрибутів (освіта, виховання, статки, стиль життя).

На окрему увагу заслуговують трансформаційні зміни змісту й дієвості *купецького* виховного ідеалу, який почав формуватися ще за часів Київської Русі [174, с. 10]. У 1785 р. «Грамота на права та користі містам Російської імперії» закріпила правовий статус населення міст як єдиного міщанського стану, до якого було віднесено й купецтво [129, с. 68–128]. Так Катерина II визнавала третій стан або «середній рід людей», які в суспільній становій ієрархії розміщувалися між дворянством і селянством. Перш за все слід наголосити на інтернаціональному характері купецького стану [619, с. 88, 97], що дозволяє розглядати купецький виховний ідеал як систему різних національних ідеалів, сформованих на єдиній правовій базі. Спільною рисою представників купецького стану був економічний прагматизм, який

виявлявся у неодмінному вихованні у всіх купецьких поколіннях чіткого усвідомлення кінцевої мети їх торгово-економічної діяльності – отримання прибутку й забезпечення добробуту родини. З одного боку, економічний прагматизм утримував купців від участі в ризикованих політичних акціях, а з іншого, – спонукав до раціонального використання прогресивних технологій виробництва чи сучасних методів ведення справ. Саме тому купці швидше «ставали на рейки прогресу» й реагували на зміни в суспільстві, ставши в кінці XIX ст. станом, відкритим «духу перемін» [174, с. 182].

Національна й конфесійна приналежність кожного купецького роду урізноманітнювала й ускладнювала їх спільний виховний еталон. Специфіка торгово-економічної комунікації українського, російського і єврейського купецтва зумовила особливості формування національних купецьких образів. Так, основною базою для формування українського купецького ідеалу слід визнати глибоку релігійність українців, їх особливу повагу до землі й родини та особистісну свободу. Ці фактори зумовлювали й специфіку їхнього виховного ідеалу, що вимагав ретельно дотримуватися принципів християнської моралі, поважати особистість покупця як «свого ближнього», виявляти чесність і справедливість у торгових стосунках, не вдаватися в надмірності, не схилитися перед розкішшю й модою, виявляти терпимість до інших людей, бути добрим і привітним. Однак саме ці ідеальні риси, на думку багатьох дослідників купецького стану, зумовлювали відставання українського купецтва від російського та єврейського. Окремі національні відмінності українських торговців (довірливість, обережність, стриманість, неспішність та ін.) часто використовувалися для обґрунтування їх нездатності до торгової діяльності [429, с. 532; 692, с. 78, 79; 428, с. 488, 489; 774, с. 121; 430, с. 264; 174, с. 65–66]. М. Чайковський з цього приводу писав, що українці «нагадували корів, у яких багато господарів». «Їх доїли до крові, – підкреслював він, – і видоїли всю високу фантазію» [774, с. 126]. Однак попри це в середовищі українського купецтва змогла сформуватися ціла плеяда могутніх і впливових купецьких родин – Симиренків, Терещенків,

Харитоненків, Яхненків та ін., які сприяли розвою української економіки, культури й освіти, слугуючи референтними постатями для молодих поколінь українських підприємців.

Узагальнений виховний ідеал купецького стану в мультиетнічній імперії, з одного боку, можна назвати «інтернаціональним» конгломератом, продуктом етнічної і соціальної акультурації, тобто культурної адаптації членів поліетнічної спільноти, певного культурного обміну традиціями і звичаями, що відбувався у процесі реалізації торгово-економічних і соціальних контактів купців різних національностей і виявляв спільні для усього купецького стану риси й тенденції (зростання інтересу до професійної освіти, вимога виховувати підприємливість, рішучість, толерантність, дієва релігійність та ін.). Однак, із іншого боку, його національні компоненти ґрунтувалися на своїй власній філософії та відмінній від інших життєвій психології, які зумовили особливості національної економічної стратегії і певні відмінності у сприйнятті виховних ідеалів інших національностей (українська обачність і обережність росіянами сприймалися як нерішучість і недалекоглядність; натомість притаманні російським купцям рішучість і ризикованість українцями оцінювалися як агресивність чи аферистичність; з точки зору «рішучого й ризикованого» російського купецтва, його інтереси на Україні виглядали як необхідна діяльність, спрямована на освоєння нового ринку, а, з точки зору «поміркоvanого» українського, – як економічна експансія, завоювання, захоплення).

Реформи другої половини XIX ст. різко змінили не лише соціальне, економічне й політичне обличчя суспільства, але й зумовили серйозну трансформацію виховного ідеалу купецького стану, представники якого стали носіями нового типу мислення, нової системи соціокультурних цінностей і традицій. У другій половині XIX ст. купецтво, попри зростання фінансової могутності свого стану, продовжувало в суспільстві зберігати ієрархічну «нижчість» порівняно зі станом дворянським, який залишався закритою суспільною верствою з найбільш ускладненим доступом «нових»

членів. Тому у виховному ідеалі купецького стану в цей час чітко фіксується прагнення підприємців до «одворянення», що виявлялося через наслідування дворянської культури [264, с. 441; 176, с. 49]. Цим досить удало користувалися російські уряди, активно залучаючи зростаючі капітали купецького стану до участі в організації соціального життя держави й тим самим стимулюючи розвиток благодійництва [331, с. 121]. Довіра царя й визнання суспільства були для купецького стану запорукою їх економічної безпеки. Тому упродовж останніх десятиліть існування Російської імперії вони були потужними інвесторами в соціальну сферу життєдіяльності суспільства й надійними партнерами влади, а у виховному ідеалі цього стану міцно закріпилися нові форми престижної соціальної поведінки (участь у роботі органів місцевого самоврядування, благоустрій рідних міст, розвиток їх інфраструктури, сприяння освіті, медицині, культурі тощо) [174, с. 202], що гартували соціальну відповідальність, позбавлену національного чи політичного забарвлення. Дієвість цього компонента виховного ідеалу зумовила тісний контакт купецтва з творчим людьми: письменниками, художниками, вченими, освітянами – й детермінувала появу у підприємницькому середовищі «цивілізованої свідомості», «ліберального мислення» і «місцевого патріотизму» [264, с. 480].

Ще одним важливим результатом еволюції духовного світу підприємців стали зміни в освітньому компоненті купецького виховного ідеалу. Якщо в першій половині XIX ст. в купецькому середовищі панувала думка про те, що наука лише «відбиває від діла», то в другій половині століття увага підприємців до освіченості своїх дітей стала невпинно зростати [264, с. 445]. У кінці XIX ст. для купецького стану освіта виявилася не лише елементом престижу, але й умовою фінансової безпеки купецьких династій [174, с. 181], для яких освіта робітників означала «створення стабільного соціального середовища для розширення власної підприємницької діяльності» [176, с. 50]. Зростаючі потреби економіки в освічених фахівцях сприяли усвідомленню купецьким станом необхідності забезпечення належною

професійною освітою не лише своїх працівників, але й підвищення загального освітнього рівня усього населення, що й зумовило розвиток інтересу торгово-промислової еліти до заснування й утримання комерційних, технічних і ремісничих навчальних закладів. Здобута освіта, безперечно, впливала на подальше формування стилю життя, смаків і цінностей купецької молоді, поглиблюючи трансформаційні процеси у змісті й дієвості купецького виховного ідеалу, який на початку ХХ ст. вже мало чим відрізнявся від ідеалу інтелігенції [264, с. 455].

Ще однією важливою складовою купецького виховного ідеалу слід визнати сувору релігійність представників цього стану, засвідчену багатьма тогочасними джерелами [264, с. 449–450; 175, с. 235; 176, с. 53]. Релігійність не просто стала особистісною потребою, але й виявилась елементом духовної спадщини багатьох купецьких династій, які утворили ядро економічної еліти країни, котра, активно засвоюючи європейський спосіб життя й формуючи нову систему групових соціокультурних цінностей, постала на початку ХХ ст. як альтернатива владній, аристократичній і духовній.

Зрештою, варто зупинитися на особливостях формування виховного ідеалу у найбільш чисельному і найменш захищеному *селянському* стані, який виявився найактивнішим продуцентом автентичності українця-хлібороба [57, с. 195; 785]. У той час, коли різні верстви української еліти в намаганнях пристосувати свої станові привілеї до нових суспільно-політичних та економічних обставин активно «ревізували» свої ідеали, українське селянство, позбавлене можливості пересуватися по вертикалі станової ієрархії, не мало жодної потреби змінювати світ найголовніших своїх цінностей, якими незмінно залишалися віра, земля й родина.

У сучасних наукових дослідженнях побутує думка, що ключовою фігурою в системі українських ідеалів був образ Матері, що тісно пов'язувався з образами Землі і Батьківщини, спирався на українську християнську традицію пріоритету культу Богоматері над культом Христа-Богочоловіка й рефlekтувався у традиційних для української ментальності

висловах: «Україна-мати», «ненька-Україна», «земля-годувальниця». Матріархальний характер української родини зумовлював домінанту жіночого виховання, яка, в свою чергу, детермінувала формування кордоцентричності як риси українського національного характеру, що означає не стільки раціональне, скільки емоційно-чуттєве сприймання життя «серцем». Звідси – вкорінення в українському виховному ідеалі типово жіночих чеснот: охайності, добродушності, доброзичливості, толерантності та ін. Дієвість цих складових виховного ідеалу українського селянина має безліч документальних свідчень, залишених, зокрема, у статистичних матеріалах другої половини XIX ст. [428, с. 489, 503; 429, с. 531; 430, с. 264].

Друга неодмінна складова виховного ідеалу українського селянина – віддана любов до Землі і Природи, яку постійно відзначали як дослідники минулого, так і сучасні [24; 83, с. 230; 135; 295; 417; 428, с. 488, 450, с. 51; 494; 559]. У виховному ідеалі селянина похідною від його любові до природи постає любов до фізичної праці, яка в українській народній педагогіці набула певного символічного значення. Хліборобську працю можна назвати «сродною» для усього українського селянства, однак любов до неї виявлялася через надмірну абсолютизацію фізичної діяльності, пріоритетність власних фізичних сил перед сільськогосподарськими машинами і неповагу до праці інтелектуальної [567, с. 371–373, 393]. Подібне ставлення до освіти залишалося в числі найбільш консервативних уявлень українців протягом усього часу існування Російської імперії. На початку XX ст. священик І. Малевич писав про свої бесіди з українськими селянами: «Я розпитував багатьох, чому вони не посилають дітей учитися. – «Або школа хліба дасть, мій син попом не буде», – відповідали йому» [419, с. 382–383]. Селянські громади дуже неохоче брали участь у будівництві чи утриманні шкіл, більшість яких офіційні статистичні звіти оцінювали як «незручні» [507, с. 342–343] та виявляли неабияку «винахідливість» у справі «замазування очей начальству» аби лише не витратити громадські кошти на таку «пусту справу, як школа» [421, с. 719–721]. Попри те, що навіть представники



офіційної влади визнавали розум українських селян «позитивним і проникливим» [430, с. 264], «глибокодумним і допитливим», перспективним «для інтелектуального розвитку краю» [429, с. 531], навчальні успіхи в сільських школах були не кращими від умов навчання. Учні навіть погано розуміли зміст прочитаного [506, с. 53], що було цілком зрозумілим, якщо взяти до уваги те, як виглядало сприймання українських дітей практично невживаної старослов'янської мови через чужу російську. Така освіта нічого не давала ані дитячому розуму, ані серцю, руйнуючі всі прогнозовані перспективи. Коли в 1846 р. М. Костомаров з університетської кафедри висловився про «мізерність душі» українського народу, маючи на увазі проблеми інтелектуального й культурного відставання українців, П. Куліш у своєму листі до нього в такому становищі сільського українства відверто звинуватив безвідповідальну українську еліту й гаряче закликав: «Лайте ницість представників його, але не називайте мізерною його душу. Це непростиме богохульство!» [372, с. 115].

Визначною рисою українського селянського ідеалу можна назвати здатність українців до самозаглиблення, що виявляється в культі цінностей та ідеалів внутрішнього світу, високо розвиненого в образах М. Гоголя, І. Вишенського, Г. Сковороди, Т. Шевченка [136, с. 107–108]. Така інтровертованість селянської душі пояснюється сучасними дослідниками як «архетипна соціопсихологічна характеристика етносу» [704, с. 6], «своєрідна соціокультурна програма напівусвідомленої, а тому значною мірою автоматизованої поведінки індивідів, груп, етносів» [759] «зосередженість особи на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу» [159, с. 94]. О. Кульчицький взагалі протиставляв ідеали козацького і селянського станів, стверджуючи, що козацько-лицарський тип людини характеризував активне протистояння злу й відкритий захист високих ідеалів – честі, віри, свободи, в той час як селянський тип у пошуках істини самоізолював особу у власному внутрішньому мікросвіті [377]. Таким чином, українець постає як «інтровертивна людина з сильним відчуттям свого «я» і

бажанням «самовияву назовні», з почуттям гідності та «вродженою схильністю до незалежності» [428, с. 495], що вимагає «повалення всяких обмежень особистої свободи», виявляється у природній нездатності «коритися долі» й готовності вперто виборювати свої права [150]. З цього приводу М. Домонтович, характеризуючи в 1865 р. уявлення по суті своїй законотворчих поселян Чернігівської губернії про ідеал поведінки, зазначав: «Той, хто сміливо й зухвало говорить із вищими себе і наполегливо відстоює свої права, користується особливою повагою селян» [429, с. 531]. Підтверджують це й численні матеріали про селян Слобідсько-Української (з 1835 р. – Харківської), які в 20–40 рр. XIX ст. виходили на масові протести проти свавілля поміщиків [982, арк. 2, 9; 990, арк. 11–12; 987, арк. 5–6; 988, арк. 20; 1055, арк. 1–1 зв.].

У цьому полягає діалектична єдність протилежностей, коли внутрішня інтровертність породжує зовнішню екстравертність. Інтроективна філософія українського селянина, на думку В. Антоновича, так само забезпечувала провідну роль у його житті не індивідуально-особистого, а саме «громадського начала» [17, с. 50]. Ще в 1863 р. А. Шмідт наголошував на святості для українських селян приписів і вироків «ради» й « громади», яким вони «сліпо підкорялися», не зважаючи на власні інтереси [428, с. 494]. Вчені пояснюють цей феномен тим, що «українець не переносить самотності», оскільки велика його чуттєвість при інтровертності «потребує контакту» [159, с. 95], а чим більше людина самотня та ізольована від зовнішніх реалій, тим більше тепла й любові шукає серед своїх близьких. Тому «замкнений в собі, ізольований в своїй самотності українець» сформував характерний громадоцентризм, який дозволяв йому почуватися в громаді так добре, як у «малому гурті» родини» [823, с. 23]. Така ж тенденція трансформації інтровертивного індивідуалізму українців у громадоцентризм простежується і в праці О. Кульчицького «Світовідчуження українця» [376, с. 54].

У другій половині XIX ст. надзвичайно низький освітній рівень українського селянства позначився і на формах вияву його релігійності. У статистичному описі українського селянського люду за 1863 р. ішлося, зокрема, про те, що український селянин утратив свій релігійний запал, тому що є «схильним до забобонності», піддається панічному страху, «вірить у існування відьом, домовиків, зурочення й цілком переконаний у дієвості ворожби» [428, с. 497]. Особливим результатом поєднання інтровертованості і забобонності українського селянина постає властива йому віра у торжество добра і справедливості, що виражалася через схильність до ілюзорної мрійливості (ескапізм) та віру в досягнення загальної рівності (егалітаризм). О. Кульчицький пояснює це «комплексом меншовартості» або «компромісом кривди», які через механізми «надолуження» та «надкомпенсації» спонукають особу до етично-ідилічного мрійництва з вірою у прихід «романтичного царства правди» і щирого братерства [83, с. 230].

Період «модернізації» суспільства другої половини XIX – початку XX ст. вчені називали початком еволюціонування суспільства від нації рабів до нації вільних громадян [856, с. 61–62]. Очікувалося, що ця еволюція позитивно вплине на формування виховного ідеалу селянського стану, витіснивши з його змісту консерватизм, традиціоналізм, примітивність мислення, невисокий рівень запитів. Однак на практиці українське селянство виявилось нездатним сприймати будь-які модернізаційні імпульси від влади, хоча певні зміни в його свідомості таки відбулися. Наприклад, селянам стала зрозумілою ідея виборності та відповідальності сільської влади, яку вони в разі невдалої діяльності свідомо «провалювали» на виборах [57, с. 197]. У селянському середовищі стала побутувати думка про винуватість за селянські біди не лише панів, але й самого царя, що відобразило судове законодавство того часу: помітно зменшилось число селянських прохань до царя і водночас збільшилась кількість справ проти селян за образу царя та його родини [155, с. 21–51]. Те, що реформа 1861 р. по суті не вирішила селянських проблем, зумовило підтримку селянами тих ідеологій, які обіцяли

не еволюційну модернізацію, а негайне й безкоштовне надання землі, як вищої селянської цінності, що уявлялось можливим лише революційним шляхом. Ці зміни у свідомості українського селянина ефективно використали на початку XX ст. комуністичні ідеологи, які в 1917 р. змінили соціально-політичний устрій країни і сформулювали вимоги до нового виховного ідеалу.

*Історико-філологічний підхід.* З огляду на проблематику дослідження доцільним є також врахування у вивченні особливостей формування ідеальних особистісних рис положень критичного або історико-філологічного підходу, який забезпечував ґрунтовний аналіз різного роду літературних джерел, які активно й різновекторно відображали трансформації виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст. Він покликаний був замінити фактографічний підхід, який перешкоджав створювати цілісну реконструкцію історичних подій і не давав можливості розвивати властиві історичній науці XIX ст. пошуки «народного духу», або «колективної душі» народу, вельми цікаві з точки зору науки історико-педагогічної, зокрема в царині досліджень етнонаціонального аспекту визначення ідеальних рис особистості на території підросійської України. Історико-філологічний підхід мав здійснити перехід від опису фактів до їх критичного осмислення, забезпечити «чуттєве проникнення (прозирання) у світ історії», здатне, на думку О. Яся, допомогти ученому «осягнути його цілісність», тобто інтегрувати універсалізм і фактографізм, поєднати власне критичний аналіз джерела та проникнення на основі останнього до суті досліджуваного предмету.

Для історико-педагогічного дослідження особливе значення має також *наративний підхід*. Як міждисциплінарний методологічний конструкт [304, с. 346; 722, с. 66] наратив (розповідь, оповідання) увійшов до історико-педагогічної методології з філософії постмодернізму, що критично осмислила структуралістську модель світобачення й розуміння мистецтва [304, с. 345]. Як специфічна форма дискурсу, наратив пов'язує невідоме з

відомим і використовується для інтерпретації певних історико-педагогічних явищ. Його характерною рисою є ретроспективність як розгляд подій минулого через призму теперішнього і майбутнього. За своєю суттю кожне історико-педагогічне дослідження є наративним, оскільки розрізнені факти, події та явища, описані у різного роду джерелах, у ньому набувають певної форми, об'єднуючись історико-педагогічною концепцією, що прагне об'єктивності, але водночас не може не відображати суб'єктивного погляду автора. В історико-педагогічних дослідженнях наратив, як ніякий інший підхід, дозволяє представити розмаїття історико-педагогічних інтерпретацій [12, с. 81], однак у історико-педагогічній науці він представлений не досить повно [695]. Водночас у інших галузях наукового знання, особливо в літературознавстві, наратологія є важливим і досить вивченим методологічним аспектом наукових досліджень [304, с. 345–372]. Тому цей науковий підхід ми використовуємо на міждисциплінарному рівні нашого дослідження, де особливого значення застосування наративу набуває у процесі вивчення різного роду его-документів (листи, спогади, мемуари тощо). При цьому беремо до уваги необхідність врахування його суб'єктивної природи, що залежить від ціннісної орієнтації автора документу і має «нейтралізуватися» об'єктивністю правил викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу [435, с. 159]: поліфонічністю наукового пошуку (здійснення аналізу значної кількості різного роду наративних джерел), поєднанням різних видів реконструкції уявлень про виховний ідеал особистості: архівної (відтворення ідей на основі інтерпретації архівних матеріалів і свідчень сучасників) та раціональної (аналіз історико-педагогічних ідей з позицій певної моделі людини), порівнянням конкуруючих історико-педагогічних наративів (наприклад, его-документів ідеологічних опонентів).

До міждисциплінарних підходів, що можуть бути ефективно використані у процесі дослідження документів особистого походження та архівних матеріалів слід віднести *герменевтичний* [72]. Як мистецтво й

теорія тлумачення текстів герменевтика дозволяє поєднати абстрактну й конкретну рефлексію, сприяє творчому осмисленню досліджуваного тексту [12, с. 80]. Цей підхід потребує залучення до історико-педагогічного дослідження широкого кола суміжних теорій, що забезпечують всебічне розуміння «чужої реальності», постійний рух від загального до конкретного, від конкретного до загального, сприяють усвідомленню «розмаїття цілісності» і «єдності розмаїття» [304, с. 260]. Наприклад, у процесі аналізу наративних джерел герменевтичний підхід дозволяє відтворити уявлення про виховний ідеал з урахуванням ідіостилу автора, його життєвих орієнтирів і цінностей, стилю життя та особливостей епохи.

*Гендерний підхід.* Сучасний стан вивчення гендерної проблематики в Україні дозволяє говорити про гендерний підхід як про особливий напрям розвитку багатьох суспільних і гуманітарних наук і важливу складову вітчизняної гендерної педагогіки. До теоретико-методологічного обґрунтування особливостей виховання особистості гендерний підхід застосовували І. Герасимова, О. Ільченко, О. Каменська, Р. Ліончук, Г. Синьока, Л. Смоляр, О. Фоменко, О. Цокур та інші. У кінці ХХ ст. активізувалося застосування гендерного підходу в історико-педагогічних дослідженнях (Д. Грозний, В. Добровольська, Л. Єршова, Г. Маслій, М. Рижкова, Т. Шушара та ін.).

Основними категоріями при застосуванні гендерного підходу в історико-педагогічному дослідженні є поняття «гендер» (сукупність історично й соціально сформованих суспільних уявлень про чоловічі й жіночі ідеали), «андроцентризм» (цінності чоловіків, що виступають як центральні й нормативні, щодо яких прояви жіночого постають як маргінальні) [297, с. 1–2.], «гендерний вимір в освіті» (оцінка результатів виховних зусиль педагогів, зокрема в процесі роздільного навчання й виховання; аналіз різних соціальних можливостей чоловіків і жінок та зумовлену цим ієрархічність, асиметричність чи маргінальність гендерних виховних ідеалів).

Використання гендерного підходу в історико-педагогічному дослідженні потребує також врахування особливостей статево-рольового підходу (традиційна система поглядів на призначення чоловіка й жінки в суспільстві відповідно до їх біологічних характеристик), який було покладено в основу організації роздільного навчання й виховання в системі освіти Російської імперії. Прихильники цього підходу були переконані, що воно пом'якшує вікові кризи, знижує юнацьку агресію, сприяє ефективності навчання. У XIX – на початку XX ст. він забезпечував органічну інтеграцію нових поколінь у свої соціальні страти з притаманними їм традиційними цінностями та ідеалами, цементуючи вигідну для імперії систему соціальних очікувань щодо виховного ідеалу російського підданого. З огляду на це, в історико-педагогічному дослідженні статево-рольовий підхід доцільно розглядати як об'єкт, для вивчення якого варто застосовувати підхід гендерний. Це дозволить не просто відтворити й охарактеризувати існуючу у досліджуваному часопросторі біологічно й ідеологічно обґрунтовану систему виховних ідеалів, але й критично осмислити її детермінанти та пролонговані в сучасність наслідки.

У цій частині роботи з'ясовано, що міждисциплінарний характер дослідження вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX ст. зумовлений приналежністю предмету дослідження до об'єктів багатьох наук та забезпечується застосуванням низки наукових підходів: культурологічного (геокультурного, етнокультурного, соціокультурного, біографічного, типологічного), а також психолого-соціологічного, історико-соціологічного, історико-філологічного, наративного, герменевтичного і гендерного. Крім того, в межах історико-соціологічного підходу проаналізовано становий, на основі якого вибудовувався вся система освіти й формувалася система виховних ідеалів підросійської України, а в рамках гендерного розглянуто статево-рольовий підхід, що визначав особливості виховних ідеалів жінок і чоловіків у різних етносах та соціальних стратах.

### 1.3. Історіографія та джерела дослідження виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (XIX – початок XX ст.)

*Класифікація опрацьованих джерел.* Узагальнюючи напрацювання сучасних дослідників педагогічної історіографії (Г. Белан [46], М. Богуславський [56], Л. Голубнича [120; 122], Н. Гупан [148], С. Золотухіна [259], І. Кулик [368], М. Левківський [384], Н. Сейко [644], С. Стельмах [680], О. Сухомлинська [694], В. Шпак [799] та ін.) та характеризуючи історіографію дослідження вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX ст., виходимо з широкого тлумачення поняття «історіографія», що означає педагогічну історію наукового пізнання виховного ідеалу як історико-педагогічного феномену і представляє, за класифікацією Д. Багалія, широкий масив «первинної інформації про минуле» (джерела) і «досліджень про події минулого» (наукові розвідки) [27, с. 34]. У вузькому розумінні історіографія розглядатиметься як процес критичного аналізу наукової літератури з конкретних напрямів дослідження.

Обґрунтовуючи структуру використаних джерел, спираємося на широке розуміння поняття «джерельна база», що передбачає сукупність матеріалів, необхідних для розв’язання усіх завдань історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу: вивчення методології, теорії та історії наукового пізнання досліджуваного феномену, створення цілісної наукової картини його становлення, розвитку і трансформації як історико-педагогічного явища. З огляду на це, послуговуємося традиційною класифікацією джерельної бази (функціональний підхід), що є необхідною умовою будь-якого аналізу джерел і об’єднує три їх основні групи: праці, на основі яких здійснено обґрунтування методології, публікації й дисертації, що є теоретичною основою дослідження, та автентичні матеріали-першоджерела.

Систематизацію джерел в межах цієї класифікації здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує проблематику, цілі й завдання кожного з напрямів дослідження виховного ідеалу як історико-



педагогічного явища на різних етапах його розвитку. Відповідно до найбільш поширеної типології історико-педагогічних джерел [276; 604], опрацьовувалися усні (доповіді, виступи в дискусіях, лекційні курси тощо), речові (світлини референтних постатей певної епохи, зображення їх особистих речей, побуту, маєтностей тощо, які забезпечують персоніфікацію науки) й писемні джерела (Додаток А.3.1).

Найбільш складно структурованою й чисельною виявилася група писемних джерел, які, у свою чергу, поділяються на роди (оповідальні, дидактичні, документальні) та види. Наприклад, проаналізовано значну кількість оповідальних джерел: наукових (монографії учених і дослідників XIX – XX ст., сучасні наукові статті з обраної проблеми, матеріали наукових конференцій), критико-бібліографічних (літописи та огляди наукових видань, бібліографічні довідники, рецензії), художніх (нариси, оповідання, романи), публіцистичних і науково-популярних, а також особового походження (листи, спогади, щоденники, мемуари, особові архівні фонди). Окремий підрозділ писемних історико-педагогічних джерел становлять дидактичні матеріали, які, за висловом Л. Голубничої, «служать вираженням єдності педагогічної думки й педагогічної практики» [120, с. 34] і здебільшого зберігаються в архівних фондах і спеціалізованих бібліотеках. Це – підручники й навчальні посібники, навчальні програми і плани, протоколи педагогічних, батьківських і попечительських рад, звіти чиновників, попечителів навчальних округів, керівників навчальних закладів, учителів, наглядачів і класних наставників, конспекти лекцій, навчальні зошити тощо. Третю підгрупу становлять документальні джерела, які містять автентичні матеріали-першоджерела, що безпосередньо впливали на процес формування досліджуваного феномену: актові документи (накази, розпорядження й постанови органів державної влади, системи освіти, суспільних організацій, присяги й обітниці, статuti навчальних закладів і просвітницьких установ), а також різного роду статистичні джерела досліджуваного періоду, які опосередковано засвідчують появу змін у

традиційній системі виховних ідеалів на певному етапі розвитку держави і суспільства.

Для дослідження проблеми першорядне значення має група архівних джерел, представлена матеріалами Центрального державного історичного архіву України в м. Києві, державних архівів Волинської, Житомирської, Одеської, Рівненської, Харківської областей. Великий масив історичного матеріалу, важливого для вивчення феномену трансформації виховного ідеалу, зосереджено у фондах Центрального державного історичного архіву в. Києві. Найширший обсяг джерел містить фонд 707 – управління Київського учбового округу (виступи директорів та інспекторів народних училищ, освітніх і громадських діячів щодо цілей і проблем виховання особистості; офіційна й таємна документація педагогічних союзів і товариств, студентських гуртків і об'єднань, що засвідчує зміни у свідомості й системі цінностей нових поколінь; статuti навчальних закладів, правила поведінки в освітньо-виховних установах і нагляду за учнями, що слугують джерелом пізнання особливостей практичної реалізації офіційною педагогікою загальнодержавного виховного ідеалу). Для вивчення офіційної та інтегральної парадигми виховного ідеалу особистості цінними є матеріали фонду 442 – канцелярія Київського, Подільського і Волинського генерел-губернатора. Включені до нього циркуляри, розпорядження, інструкції, звіти, офіційне листування – унікальне джерело зв'язку між теорією виховання особистості (вимоги й очікування держави щодо принципів побудови системи існуючих в імперії виховних ідеалів) та її практикою (звіти про реальний стан виховання особистості в конкретних освітньо-виховних установах). Джерелом уявлень про трансформації в системі виховних ідеалів імперії, проблеми функціонування загальнодержавного й великороського виховних ідеалів, відродження національних виховних ідеалів, формування опозиційної парадигми виховного ідеалу є фонди головних жандармських управлінь (Ф. 336 – Харківського, Ф. 385 – Одеського, Ф. 1335 – Волинського,

Ф. 1439 – Чернігівського) та охоронних відділень (Ф. 275 – київського, Ф. 276 – південно-західного районного, Ф. 705 – південно-східного районного).

Матеріали для аналізу причин і наслідків трансформації змісту, спрямованості й дієвості вітчизняної системи виховних ідеалів досліджуваного періоду містять також фонди обласних архівів: ДАХО (Ф. 3 – канцелярія слобідсько-українського губернатора, Ф. 200 – харківське товариство поширення в народі грамотності, Ф. 266 – канцелярія директора народних училищ, Ф. 639 – канцелярія інспектора народних училищ м. Харкова, а також фонди вищих (фф. 87, 667, 770) і середніх (фф. 265, 650, 654, 656, 762) навчальних закладів округу); ДАОО (Ф. 298 – дирекція народних училищ Херсонської губернії, Ф. 316 – інспектор народних училищ 10-го р-ну Херсонської губ. м. Одеси, фонди навчальних закладів (фф. 108, 122, 441) та особові фонди освітніх діячів і професорів Новоросійського університету (Ф. 150 – О. Маркевича, Ф. 153 – І. Линниченка, Ф. 157 – О. Доброклонського, Ф. 293 – Є. Самінської); ДАВО в м. Луцьку (Ф. 3 – Луцька міська управа, Ф. 49 – Луцький окружний суд, Ф. 69 – Луцька жіноча гімназія А. М. Колєнко, Ф. 359 – Володимир-Волинський повітовий суд); ДАЖО (Ф. 71 – Дирекція народних училищ Волинської губернії, Ф. 147 – Волинська єпархіальна училищна рада; Ф. 158 – Канцелярія волинського єпархіального архієрея (м. Житомир), Ф. 183 – Волинська губерньська земська управа, Ф. 329 – Волинське губерньське у справах про товариства і союзи присутствіє та фонди навчальних закладів (фф. 74, 79, 80, 85, 256, 298); ДАРО (фонди навчальних закладів – фф. 13, 215, 290, 394, 568).

*Аналіз праць в галузі методології історії педагогіки.* Методологія історії педагогіки відносно молода і досить складна галузь наукового знання. Особливості її застосування в контексті нашого дослідження визначає наукова пограничність складових виховного ідеалу особистості (сенс і мета життя, цілі і спрямованість діяльності, цінності й чесноти тощо), що є предметом дослідження не лише історії педагогіки, але й багатьох інших наук (філософії, історії, політології, соціальної педагогіки, культурології,

літературознавства тощо). Тому методологія дослідження виховного ідеалу має враховувати вже існуючий методологічний інструментарій цих наук.

Відомо, що методологічні проблеми наукових історичних досліджень досить ґрунтовно розроблялися радянськими (О. Зевелевим [256], Е. Мирським [449], П. Федосєєвим [745]) та вітчизняними істориками Д. Дорошенком [178], Л. Зашкільняком [254], Я. Калакурою [276], І. Колесник [307] та ін. Спільність їх поглядів полягала у визначенні важливості методології як індикатора рівня розвитку науки та міждисциплінарності історіографії будь-якої науки чи досліджуваної проблеми. З огляду на це, цілком логічно відбувся процес виокремлення педагогічної історіографії як спеціальної історико-педагогічної дисципліни. Водночас сучасні історичні реалії вимагали від нової галузі історико-педагогічного знання, яка об'єктивно спиралася на досягнення в галузі методології філософії та історії минулого, врахування істотних проблем старих методологічних підходів у вивчення окремих педагогічних проблем та явищ. Зокрема, характерною особливістю більшості наукових праць радянського періоду, присвячених категорії ідеалу, був догматичний підхід до її обґрунтування. Він спирався на «тлумачення одних і тих самих цитат класиків із залученням усього арсеналу методологічних, ґносеологічних, логічних і навіть психологічних категорій, які однаково можуть бути використані при аналізі будь-якої проблеми» [614, с. 70]. О. Сухомлинська з цього приводу зазначала, що сучасні історіографічні дослідження повинні не лише представляти й описувати цитати та вислови, але й «виступати саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого» [698, с. 8–9]. Тому у процесі обґрунтування методологічних засад дослідження виховного ідеалу особистості XIX – початку XX ст. було використано три основні групи джерел, які дозволили визначити методологічний інструментарій загальнофілософського, загальнонаукового і конкретнонаукового рівня.

Інструментарій загальнофілософського рівня дозволяє охарактеризувати виховний ідеал особистості у площині діалектичних законів і закономірностей, через призму концептуальних положень основних філософських напрямів та відповідно до логіки будови відомих моделей історії. Наприклад, на основі філософських ідей М. Бердяєва, С. К'єркегора, П. Ліницького, Ф. Ніцше, О. Новицького, М. Олесницького, Г. Сковороди, П. Юркевича вибудовується екзистенційний образ внутрішньо вільної людини як найвищої цінності. Концептуальні положення прагматичної філософії І. Борецького, Дж. Дьюї, М. Пирогова, Ф. Шиллера обґрунтовують ідеал інтелектуально розвиненого, морально стійкого й корисного суспільству громадянина. Сучасні вітчизняні педагоги (О. Адаменко, В. Курило, Є. Хриков та ін.) пропонують в якості методологічного інструментарію загальнофілософського рівня аналіз моделей історії (метапатернів) [435, с. 133]. Тобто дослідження логіки побудови циклічного кругообігу історії (Дж. Віко, А. Тойнбі, О. Шпенглер) дозволяє говорити про референтну особистість як основу класифікації історичних циклів. На основі лінійної моделі (Вольтер, Д. Дідро, Ж. Кондорсе, О. Конт, Дж. Локк, Г. Спенсер) формується уявлення про Бога як еталонну постать та людину як сильну особистість, котра прагне вищого прогресу, пояснюється зміст і спрямованість «освіченого абсолютизму». Спіралеподібна модель (Ф. Гегель, В. Давідович) доводить передбачуваність розвитку виховного ідеалу, здатність особистості до вибору стратегій поведінки щодо зміни системи цінностей, обґрунтовує особливості комуністичного ідеалу. Коваріантна модель історії (К. Ясперс) формує уявлення про складно структуровану модель різних за формою та змістом виховних ідеалів. Постмодерністська концепція (Ж. Дельоз) дозволяє інтерпретувати виховний ідеал, виходячи зі змісту метапатерну різноманітності, як сукупність різних способів трансформації і відтворення виховних ідеалів та керування їх внутрішньою силою.

Інструментарій загальнонаукового рівня формувався на основі аналізу навчальної й науково-методичної літератури з методології сучасних наукових досліджень (М. Білуха, О. Вознюк, Т. Горбаченко, В. Загвязинський, В. Захожий, А. Єріна, О. Крушельницька, А. Конверський, О. Кустовська, В. Лубський, І. Рассоха, С. Фаренік та ін.), праць із методології історії (В. Дмитрієнко, С. Мікулинський, С. Пештич, О. Сахаров, Л. Черепнін та ін.), педагогіки та історії педагогіки (О. Адаменко, Л. Березівська, Г. Васянович, Л. Ваховський, С. Виговська, А. Вихрущ, Л. Голубнича, С. Гончаренко, Н. Гупан, О. Дубасенюк, І. Зверєва, С. Золотухіна, В. Курило, Г. Лактіонова, М. Левківський, С. Лобода, П. Лузан, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, Л. Таран, С. Харченко, Є. Хриков, Л. Штефан та ін.). Аналіз цих праць доводить необхідність здійснення дослідження виховного ідеалу з урахуванням низки загальнотеоретичних принципів (об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичного, історизму, системності, єдності логічного й історичного) та методологічних підходів (системного, цілісного, структурного, комплексного, аксіологічного). З огляду на специфіку об'єкту дослідження, окрема увага приділялася аналізу праць, присвячених обґрунтуванню системно-структурного (О. Беспалько, І. Блауберг, О. Богданов, Г. Васьківська, С. Гончаренко, В. Садовський, Е. Юдін та ін.) та аксіологічного (Г. Андрєєва, І. Бех, М. Богуславський, М. Боришевський, О. Вишневський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Огієнко, М. Пантюк, С. Русова, О. Скоробогатська, В. Сухомлинський, І. Франко, Я. Чепіга, Б. Чижевський та ін.) наукових підходів як базових у дослідженні виховного ідеалу як історико-педагогічного явища.

Третя група джерел дозволила здійснити адаптацію методів інших наук для вирішення завдань історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст. на конкретно-науковому рівні. Джерела цієї групи мають два напрями: безпосередньо історико-педагогічний та міждисциплінарний. Аналіз наукових поглядів щодо застосування педагогічних та історико-педагогічних підходів (О. Адаменко,

І. Блауберг, Є. Бондаревська, Л. Ваховський, В. Курило, Л. Лузіна, С. Лобода, О. Савченко, Н. Сейко, В. Серіков, І. Сташевська, О. Сухомлинська, Є. Степанов, Е. Юдін, Є. Хриков та ін.) дозволяє виокремити інструментарій конкретно-наукового рівня методології історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу. Із числа використовуваних в історико-педагогічних дослідженнях підходів виокремлено: ретроспективний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний та регіональний. Зокрема, ретроспективний сприяв узагальненню історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці ХІХ – початку ХХ ст., перегляду виявлених поглядів і концепцій виховання «нової людини», з'ясуванню можливостей використання позитивного історичного досвіду для вироблення стратегії формування ідеалу особистості в новітньому українському суспільстві. Хронологічно-структурний є зручним для виявлення основних трансформаційних змін у структурі досліджуваного феномена на всіх етапах його розвитку, а зіставно-порівняльний і регіональний – для виділення спільного й відмінного, позитивного й негативного в національних, станових, гендерних, релігійних ідеалах, сформованих у різних соціальних стратах суспільства.

Друга підгрупа джерел дозволила виокремити низку міждисциплінарних підходів до вивчення вітчизняного виховного ідеалу ХІХ – початку ХХ ст.: культурологічний (етнокультурний аспект якого розглядали В. Антонович, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, С. Русова, Д. Чижевський, І. Франко, Т. Шевченка, а також сучасні вчені І. Бех, О. Вишневський, М. Боришевський, І. Зязюн, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін.; соціокультурний – І. Бех, І. Зязюн, О. Дубасенюк, М. Левківський, Ю. Руденко, О. Сухомлинська та ін.; біографічний – О. Адаменко, Н. Антонець, Л. Березівська, Г. Белан, Л. Бондар, Н. Дічек, Н. Любовець, О. Петренко, Н. Побірченко, С. Руденко, Н. Сейко, О. Сухомлинська, Т. Філімонова та ін.); психолого-соціологічний (Б. Ананьєв, О. Лазурський, І. Павлов, В. Редька, С. Рубінштейн), історико-

соціологічний (Д. Антонович, Е. Афонін, О. Бондарчук, Є. Водовозова, М. Грушевський, О. Дністрянський, Б. Кістяківський, М. Костомаров, П. Куліш, А. Мартинов, М. Туган-Барановський, К. Ушинський та ін.), наративний (Н. Андрійчук, Л. Ваховський, Н. Сейко, О. Сухомлинська, І. Троцук та ін.), герменевтичного (Г. Васянович, Н. Андрійчук, Ю. Ковалів) та гендерного (І. Герасимова, О. Гончаренко, В. Кравець, Р. Ліончук, Г. Синєока, Л. Смоляр, О. Фоменко, О. Штильова та ін.).

*Дослідження з теорії формування виховного ідеалу.* Аналіз джерельної бази дослідження теорії виховного ідеалу було здійснено на основі опрацювання значної кількості різногалузевої літератури з обраної проблеми, представленої енциклопедично-довідниковими виданнями, підручниками та посібниками, дисертаційними дослідженнями, монографіями й науковими статтями, присвяченими теоретичним проблемам вивчення виховного ідеалу як складного міждисциплінарного конструкту. Окрім традиційного методу аналізу документів (розмаїття розумових операцій, спрямованих на інтерпретацію інформації щодо теоретичних аспектів досліджуваної проблеми), було також застосовано понятійно-термінологічний аналіз як новий метод педагогічного аналізу змісту, вживаності, ієрархії, системності, розвитку взаємозв'язків наукових понять із проблеми дослідження. Це дозволило з'ясувати особливості філософського й педагогічного трактування сутності категорії «ідеал» у енциклопедично-довідникових, наукових і дидактичних джерелах різних періодів розвитку вітчизняної наукової думки (Додатки А.3.2; А.3.4; А.3.5).

До групи енциклопедично-довідникових джерел було включено понад 20 філософських, психологічних, мовознавчих, педагогічних видань. Визначено основні одиниці аналізу категорії «ідеал» як філософської (найвища досконалість, вища ступінь цінного, довершений зразок, еталон, із яким люди зв'язують свої вчинки, вища мета людських прагнень, ідеальний образ) та педагогічної (виховний ідеал, педагогічний ідеал, мета виховання, цілі виховання, моральна особистість, референтна постать, референтна група,



канон референтних постатей, інтелігенція, еліта). З'ясовано, що для філософського трактування сутності категорії «ідеал» найчастіше залучалися формулювання «довершений зразок» [349; 400; 527; 662; 664; 728; 749], «вища мета людських прагнень» [125; 262; 349; 529; 728; 749], «найвища досконалість» [125; 349; 527; 662; 728; 749] та «еталон» [125; 349; 527; 662; 728; 749]. При цьому, в окремих виданнях [349; 662; 728; 749], використовувалося комбінування 3–4 сутнісних формулювань. У виданнях, що вийшли після 1991 р., у процесі визначення змісту категорії «ідеал» частішим стало звернення до поняття «ідеальний образ» [305; 526; 528; 529], що є ближчим до цілком осяжного «ідеалу людини», ніж до абстрактного уявлення про недосяжну «вищу досконалість». Окремо було проаналізовано дидактичні джерела Російської імперії, підручники і навчальні посібники з педагогіки та історії педагогіки радянського періоду й незалежної України.

Важливу підгрупу наукових джерел періоду Російської імперії становлять промови, бесіди, нариси, етюди педагогічного змісту, в яких розкриваються окремі аспекти виховного ідеалу особистості. У публікації директора Полтавської гімназії С. Шафранова «Три промови про виховання в російських гімназіях» (1880) розкриваються особливості виховного ідеалу російської народності, який повністю співпадає з тлумаченням ідеалу загальнодержавного: «хорошими російськими людьми» автор вважає «вірних слуг вітчизни, добрих дітей церкви своєї й народу свого» [790, с. 3, 10]. У промові М. Введенського «Шкільний нагляд, як засіб підняття рівня моральності виховання» (1885) дається характеристика основних чеснот загальнодержавного виховного ідеалу (почуття відданості престолу, любов до вітчизни, повага до закону) й міститься гостра критика сім'ї за байдужість до виховання в дітях моральності [79, с. 1, 3, 5, 7–8]. У педагогічному етюді Л. Оболенського «Моральне виховання дитини з точки зору сучасної науки» (1887) розкривається зміст морального ідеалу (засвоєння моральних істин про «добро» і «зло», виховання волі, керування емоціями) [485, с. 1–2]. У брошурі М. Коджебаша «До питання про виховання і про роль в ньому

почуття краси» (1891) виховний ідеал представлено як гармонійний розвиток тіла й душі, показано зв'язок між апатією до життя та відсутністю у людини певних ідеалів [306, с. 2, 4]. У роботі К. Яроша «Сучасні задачі морального виховання» (1893) йдеться про важливість правильного поясненнями педагогами змісту життєвого ідеалу та його відповідність ідеалу християнському [825, с. 11]. У праці В. Ладиженського та Л. Орелкіна «Бесіди з питань виховання в народних школах» (1899) розкривається зміст поняття «людська довершеність» й говориться про важливість підготовки духовних сил дитини до процесу «творення ідеалу» [381, с. 1, 115]. У книзі «Вільне виховання та освіта» (1907) дається визначення мети виховання як процесу «сприяння прояву розумових сил, вкладених у дитину від природи», пропагується ідеал гармонійного і нормального фізичного розвитку дитини, критикуються традиційні методи «карального» впливу на дитину, які провокують формування негативних особистісних рис і якостей, заперечується ефективність класно-урочної системи тощо [642, с. 9, 14, 30, 41]. У нарисі М. Попова «Як ми виховуємо вдома і не виховуємо в школі» (1913) головною проблемою виховання молоді назвалася відсутність постановки чітких цілей виховання, що зумовлювало відрив школи від життя й численні проблеми морального виховання дітей [560, с. 8, 36].

Слід також відзначити наявність досить багатого арсеналу дидактичних джерел, укладених вітчизняними педагогами другої половини XIX – початку XX ст.: С. Гогоцького «Введення в педагогіку» (1855) [112], П. Юркевича «Читання про виховання» (1865) [813] та «Курс загальної педагогіки з додатками» (1869) [810], К. Ушинського «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (1868–1869) [741, с. 192–471], М. Олесницького «Курс педагогіки. Керівництво для жіночих інститутів і гімназій, для вищих жіночих курсів і всіх, хто займається вихованням дітей» (1885) [491], «Моральне богослов'я чи християнське вчення про моральність: навчальний посібник для духовних семінарій» (1907) [492], «Історія моральності й моральних учень» (1882–1886) [490], К. Єльницького

«Російські педагоги другої половини XIX століття. Для навчальних закладів, у яких викладається педагогіка» (1904) [193], М. Демкова «Історія російської педагогіки» (1909) [160] та «Російська педагогіка в найголовніших її представниках. Досвід педагогічної хрестоматії» (1915) [164], В. Роднікова «Історія російської педагогіки» (1914) [610] та ін. Спільною ознакою більшості цих джерел є їх повчальний характер, звернення авторів (С. Гогоцький, М. Демков, К. Єльніцький, О. Новицький, М. Олесницький, В. Родніков, К. Ушинський, П. Юркевич) до проблеми «ідеалу людини» та обґрунтування наукових засад її виховання. У дидактичній літературі цього періоду виокремлюємо дві підгрупи: загальну педагогіку та історію педагогіки. Джерела першої підгрупи дозволяють виділити теоретичні розробки самих авторів, а другої – дають аналіз освітньо-виховних ідей давніх українських діячів і мислителів (Володимира Мономаха, П. Могили, С. Полоцького, Г. Сковороди), імператорів Росії та вітчизняних педагогів XIX ст. (Х. Алчевської, С. Миропольського, К. Ушинського, М. Пирогова, П. Редкіна та ін.).

У підручниках і посібниках із загальної педагогіки цього періоду не завжди містилися визначення виховного ідеалу особистості. Проте ця дидактична література сконцентрувала й науково обґрунтувала теоретичні напрацювання минулого щодо «ідеалу людини», який визначає цілі й завдання виховання, доводить необхідність пізнання людиною себе і світу, потребує об'єднання зусиль церкви, родини і школи у формуванні людини. Тобто очевидно, що поняття «ідеал людини» розглядалося як «ідеал виховання». До основних теоретичних аспектів аналізу «виховного ідеалу», представлених у дидактичних джерелах із загальної педагогіки цього періоду, слід віднести: характеристику змісту ідеалу (віра, совість і розум, сукупність людських чеснот і християнських цінностей моральна свобода й досконала любов тощо), пояснення умов наближення людини до свого ідеалу (усвідомлене сприйняття ідеалу-образу як прикладу для наслідування, здатність до самозаглиблення, самоаналізу, самоосвіти й самовиховання,

врахування природи вихованця й визначення ідеалу вчителя/вихователя тощо), визначення джерел пізнання ідеалу досконалості (моральні науки й педагогіка), обґрунтування принципів його формування (гармонійного поєднання різних складових людського ідеалу, а також демократизму, гуманізму, природовідповідності, народності). Уперше була обґрунтована ієрархічність ідеалів (етичних, естетичних, релігійних, соціальних) з домінантою загальнолюдських над національними й народними.

У дидактичних джерелах радянського періоду виховний ідеал особистості традиційно поставав у контексті аналізу цілей комуністичного виховання. У підручнику «Педагогіка» Ю. Бабанського (М., 1988) було представлено марксистсько-ленінський аналіз історичного розвитку вчення про цілі виховання в досоціалістичних формаціях. Пояснюючи особливості виховання у первісному, рабовласницькому й феодальному суспільстві, автор використовував терміни «ідеал вихованості» й робив акцент на конкретно-історичному характері цілей виховання. Аналізуючи епоху Відродження, автор вживав термін «ідеал виховання», пояснюючи його як «гармонійно розвинену особистість, розкриття її творчих сил» [522, с. 12]. У капіталістичному суспільстві головна ціль виховання була представлена ідеями К. Маркса та Ф. Енгельса й полягала у піднятті рівня розвитку робітничого класу над класом аристократичним за допомогою ренесансної ідеї «всебічного й гармонійного розвитку». Саме цей підхід до визначення виховного ідеалу особистості було покладено більшовиками в основу визначення «нової радянської людини».

Попри те, що підручники радянського періоду не містили визначень категорії «виховний ідеал», практично всі вони включали досить чітке формулювання того ідеального образу, який мав би бути дороговказом не лише в системі комуністичного виховання, але й у процесі розвитку всього соціалістичного суспільства. Наприклад, у курсі лекцій Г. Щукіної (1966) це – «підготовка всебічно розвинених будівників комуністичного суспільства» [525, с. 66, 77], у навчальному посібнику С. Баранова та В. Сластьоніна (1986)

– «підготовка всебічно і гармонійно розвинених будівників і членів комуністичного суспільства» [524, с. 28], а в підручнику Ю. Бабанського (1988) цитуються визначення виховного ідеалу, сформульовані на різних партійних з'їздах – особистість, «збагачена знанням наукових засад комунізму, наділена всіма багатствами знань, вироблених людством, здатна застосовувати знання у повсякденній практичній діяльності, людина, яка засвоїла нову культуру, комуністичну мораль, яка пов'язує кожен крок свого учіння, освіти й виховання з боротьбою за комунізм» [522, с. 14] та «гармонійно розвинена, суспільно активна особистість, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість» [522, с. 15].

Підручники і посібники радянського періоду активно розвивали ідею використання героїчного прикладу як важливої складової комуністичного виховання. Особлива увага приділялася необхідності врахування вікових особливостей для сприйняття категорії «героїчного». Наприклад, І. Копачов наголошував, що образна форма сприйняття учнями ідеалів у молодшому шкільному віці залежить від емоційності дітей [328, с. 9], а в підлітковому – від схильності їх до ідеалізації авторитетів [328, с. 11]. З огляду на це, автор пропонує пропагувати гідні наслідування референтні образи – Леніна, компартії, батьків, учителів [328, с. 14, 22, 32, 38]. У цей період було сформовано систему канонів референтних постатей: вікових (герої-жовтєнята, піонери-герої, комсомольці-герої тощо), гендерних (жінки-герої), професійних (героїчні чекісти, герої-медики, шахтарські і сталеварні династії, герої-космонавти тощо). Для їх популяризації створювалися сотні художніх творів і стрічок про подвиги героїчних представників соціалістичного суспільства, розрахованих на аудиторію різного віку. У цьому контексті значущими є праці Л. Раскіна «Про спрямованість особистих ідеалів учнів» (1948) [605], С. Іконнікової «Ідеал» (1962) [262], Е. Семенової «Вплив прикладу героїчної особистості» (1972) [650], І. Головінського «Ідеалізм і прагматизм виховного ідеалу» (1975) [117], О. Яценка «Цілепокладання та ідеали» (1977) [832], В. Давидовича «Теорія ідеалу»

(1983) [152], І. Копачова «Роль прикладу у вихованні учнів» (1984) [328] та ін.

Дидактична література цього періоду дозволяє також зробити висновок про ієрархічність визнаної у той час системи ідеалів на чолі з ідеалом комуністичним, руйнація якого в кінці ХХ ст. стимулювала переключення наукової уваги на теоретичні аспекти обґрунтування ідеалу людської особистості у пострадянському просторі. Водночас не можна стверджувати, що проблема виховного ідеалу стала обов'язковим концентром сучасних вітчизняних підручників педагогіки. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. підготовка педагогічних кадрів України продовжувала інерційно здійснюватися в руслі радянського педагогічного виміру й часто за підручниками російських авторів. Поняття «виховний ідеал» подавалося в них опосередковано і здебільшого в контексті аналізу цілепокладання, визначення напрямів та мети виховання [523, с. 55; 118, с. 19; 521, с. 117, 121]. У вітчизняних підручниках цього часу аналіз виховного ідеалу також здебільшого подавався в контексті аналізу мети виховання, на прикладах українських референтних постатей (Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка та ін.) або з точки зору теоретичних висновків Г. Ващенка [55; 750, с. 14–15, 20–21, 62–67].

Загострення ціннісної суспільної кризи змусило вітчизняних теоретиків обґрунтувати причини цих явищ і методи їх подолання. З огляду на це, знаковою є низка праць О. Вишневського, в яких окремо розглянуто стан педагогічної науки у вакуумі ідеалів, проаналізовано причини краху старої ціннісної системи і пошуки «Головного Ідеалу» [91, с. 33–39, 182–186], розглянуто витоки, деформації й сучасний стан українського виховного ідеалу [92]. Вітчизняні педагоги здійснили також теоретичне обґрунтування етнокультурних засад сучасного виховного ідеалу. Зокрема, С. Максимюк дає визначення виховного ідеалу як найважливішого компоненту духовності кожної особистості й усього народу, акцентує увагу на аналізі українських виховних ідеалів (родинного, лицарського, козацького), вміщує розгорнутий

перелік українських виховних ідеалів-образів (орач, сівач, землероб, хлібороб, витязь, козак-лицар, борець проти неправди і зла, повстанець проти національного і соціального гніту, війн-борець за свободу і незалежність, палкий патріот, народний майстер, свідомий працелюб, високий професіонал, громадянин незалежної України) [418, с. 241–244].

Сучасні наукові джерела (дисертації, монографії, статті) з теорії виховного ідеалу можна поділити на дві основні групи: педагогічні праці та наукові публікації міждисциплінарного характеру. Аналіз теоретичних праць сучасних вітчизняних педагогів (А. Алексюк, О. Вишневський, О. Вознюк, С. Гончаренко, Л. Вовк, С. Золотухіна, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Ягупов та ін.) дозволяє говорити про формування історико-педагогічної парадигми виховного ідеалу як одного з компонентів системи виховання особистості. У контексті дослідження змісту виховного ідеалу важливими є праці, присвячені вивченню особливостей громадянського й патріотичного виховання (А. Белєста, С. Головчук, І. Кучинська, К. Ткачова, О. Шестоपालюк), національного й родинного (О. Киричук, В. Кузь, В. Майборода, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівський, М. Стельмахович), духовно-морального (В. Ворожбіт, К. Каліна, О. Канарова, Н. Муляр, І. Сіданіч), гуманістичного (О. Вишневський, І. Підласий), цілісного (С. Карпенчук, Т. Левченко) та ін.

Особливим напрямом сучасної педагогічної науки є також наукові дослідження окремих складових виховного ідеалу, їх детермінант (історичних, етнонаціональних, соціальних, професійних тощо), змісту, спрямованості й дієвості. До них можна віднести роботи з теорії освітнього ідеалу (Ю. Левченко [387], Н. Кошечко [346]), а також духовного (О. Лучанінова [406]), гуманістичного (К. Дорошенко [179]), професійного (Л. Примачок [566]) та ін. Для розвитку теорії виховного ідеалу важливе значення мають також дисертації, присвячені аналізу виховного ідеалу в теоріях українських мислителів минулого: Климента Смолятича (Є. Більченко [53]), К. Ушинського (Н. Калита [279]), Г. Ваценка

(Г. Бугайцева [63], Н. Дічек [169], В. Довбня [172; 173], Р. Іванський [266], В. Яковенко [816]), С. Миропольського (Л. Голубнича [120], С. Золотухіна [259]), науковій думці Прикарпаття другої половини XIX – початку XX ст. (Г. Коцопей [342]) та ін. З'явилися також праці, в яких розглядаються механізми формування виховного ідеалу, наприклад, засобами масової інформації (Н. Чернишова [782]) та ін. З кінця XX ст. теоретичні аспекти формування виховного ідеалу особистості (різновиди, властивості, умови формування, зміст, спрямованість тощо) розглядалися також у багатьох гендерних історико-педагогічних дослідженнях, зокрема, присвячених розвитку жіночої освіти в різних регіонах України (Д. Грозний, В. Добровольська, Л. Єршова, Г. Лактіонова, Г. Маслій, М. Рижкова, А. Сав'юк, Н. Слюсаренко, Т. Шушара та ін.).

Аналіз групи міждисциплінарних наукових джерел дозволив виокремити певні категорії, поняття й теоретичні положення, які сприяють цілісності досліджуваного феномену, кращому розумінню його сутності, закономірностей формування, умов трансформації тощо. Категорія «ідеального» є предметом дослідження багатьох дисертаційних робіт із філософії. Наприклад, Т. Білан досліджувала проблему виховного ідеалу в українській філософії на рубежі XIX – початку XX ст. (М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка) [50; 51]. В. Вікторов вивчав суспільний ідеал освіченості людини [94], І. Дьяконов – ідеали як форму виявлення ціннісних орієнтацій учнівської молоді у процесі взаємодії особистості й суспільства [191], Л. Ільницька – особистість як носія естетичних ідеалів [270], А. Іщук – героїчну особистість в художній літературі XX ст. [273], О. Кендус – національний ідеал в українській філософській думці першої половини XX ст. [289], І. Цимбалій – «ідеальну людину» А. Міцкевича й «конструкт народу» Ю. Словацького [769].

Певні теоретичні аспекти функціонування категорії «ідеал» представлені також у багатьох історичних дослідженнях. Зокрема, в дисертації Н. Жмуд розглядалися механізми творення національного



виховання ідеалу на підставі аналізу основних ментальних структур, розроблених у процесі взаємодії родини та громадських соціальних інститутів [246]. У роботі Р. Чмелика предметом наукової уваги були ідеали малої української селянської сім'ї другої половини XIX – початку XX ст. [785]. О. Кісь вивчала гендерні ідеали в феміністській методології [297]. О. Оглоблин здійснив теоретичний аналіз діяльності гетьмана Івана Мазепи як референтної постаті свого часу [489]. В. Поліщук акцентував увагу на дослідженні трансформації впливовості ідеалу «свідка» у русько-литовському праві [547]. Н. Старченко у своїй праці розглядала поняття «честь» як регулятор шляхетського ідеалу Волині кінця XVI – початку XVII ст. [679]. Н. Яковенко проаналізувала умови формування і зміст лицарського ідеалу у княжому й боярському середовищі [818]. Окремі аспекти виховного ідеалу розглядалися також у політологічних наукових студіях О. Пашкової (національна ідея як чинник консолідації українського суспільства) [519; 520] та І. Флиса (політична активність як складова життєвого ідеалу студентської молоді) [751].

Узагальнюючи аналіз дидактичних і наукових джерел (Додаток А.3.7), слід зазначити, що визначення сутності поняття «виховний ідеал» представлене у них здебільшого як «ідеал-мета» (мета життя, мета виховання, мета діяльності), «ідеал-процес» (молитва, доброчинність, суспільно-корисна діяльність, створення ідеальних мов виховання), «ідеал-образ» (взірець, еталон, референтна постать, інтелігент, еліта, ідеальна модель людини) та «ідеал-ціль» (ціль цілей, педагогічний ідеал, моральний ідеал, ідеал-цінність, чеснота). Ці уявлення про виховний ідеал у багатьох джерелах вживаються як синонімічні або постають як взаємопов'язані.

*Характеристика джерел з історії досліджуваного феномену.* Усі проаналізовані джерела з історії виховного ідеалу можна систематизувати за хронологічним критерієм. Попри визначення хронологічних меж дослідження XIX – початком XX ст., важливо було проаналізувати також більш ранні періоди, де відбувалося становлення ідеї виховного ідеалу.

Історіографічний експурс у нашому випадку є цілком виправданим, оскільки дослідження будь-яких трансформаційних процесів не може бути об'єктивним без урахування ланцюга причинно-наслідкових зв'язків, що криються, зокрема, в оповідальних джерелах минулого. Це дозволяє виокремити шість етапів наукових розвідок.

До першого етапу варто віднести праці вітчизняних мислителів XI–XIII ст., на основі яких було сформовано державно-духовну парадигму виховного ідеалу, яку активно експлуатували ідеологи й реформатори вітчизняної освіти й виховання усіх наступних поколінь. На цьому етапі виокремилися два різні напрями розвитку ідеї формування взірцевої особистості: світсько-релігійний (Іларіон Київський, Лука Жидята, Данило Заточник, Климент Смолятич) та аскетичний (Феодосій Печерський, Нестор Літописець, Кирило Туровський, Володимир Мономах). Характерною особливістю цих джерел є їх фактологічно описовий характер і повчальність. У результаті співіснування цих напрямів педагогічного знання було обґрунтовано виховні ідеали князя-правителя і ченця-аскета, воїна-захисника і християнина-добродія, сформовано релігійний і світський канони референтних постатей, визначено основні принципи розвитку проблеми виховного ідеалу (гуманізм, демократизм, народність і патріотичність) тощо.

Писемні джерела другого етапу (XIV – XVII ст.) відобразили конфесійне протистояння сформованих на той час систем виховних ідеалів (православної і католицько-протестантської), засвідчили існування консервативного (І. Вишенський) та реформаторського (Л. Зизаній, С. Зизаній, К. Ставровецький, М. Смотрицький) підходів до обґрунтування ключових чеснот християнського виховного ідеалу. Релігійне протистояння спонукало мислителів до переоцінки фактологічно описового підходу до обґрунтування виховного ідеалу особистості та пошуку ефективних умов захисту вітчизняних світських і релігійних ідеалів, серед яких – «освічена віра» (Павло Русин, П. Загоровський, І. Борецький, Л. Зизаній, С. Зизаній), сильна влада (І. Гізель, П. Могила), реформування суспільства (К. Ставровецький),

патріотизм (К. Сакович, С. А. Косов, П. Могила), особиста й суспільна активність (К. Ставровецький, П. Могила, С. Полоцький).

Аналіз писемних джерел третього етапу (XVIII ст.) засвідчує активний пошук форм адаптації староукраїнських виховних ідеалів до нових суспільно-політичних умов життя українського суспільства. Наукові розвідки цього етапу виявляють два вектори формування виховного ідеалу особистості: народницький, орієнтований на відповідність інтересам народу, збереження й розвиток виховних традицій Княжої доби (Данило Туптало, І. Максимович, М. Козачинський, Я. Козельський, С. Кулябка, Г. Кониський, Г. Сковорода) та монархічний, спрямований на служіння державі, монархії та російсько-православній ідеології (Ф. Прокопович).

Джерельна база четвертого етапу (XIX ст. – початок XX ст.) ілюструє розмежування наукових досліджень на релігійні та світські. Представники вітчизняної християнської педагогіки цього етапу (С. Гогоцький, М. Маккавейський, С. Миропольський, М. Олесницький, П. Юркевич), обґрунтовуючи складові виховного ідеалу особистості, демонструють гуманістичність і самостійність української християнської педагогічної думки того часу. Водночас спільною рисою їх педагогічної творчості є наднаціональність, що виявлялася у домінуванні загальнолюдського і християнського компонентів у структурі виховного ідеалу над національним.

Офіційна світська педагогіка (І. Бецький, Ф. І. Янкович де Мирієво) в цей період активно формує новий моральний кодекс людини-громадянина. В основу нової доктрини виховання особистості покладено не властиву українському суспільству станову парадигму імперського виховного ідеалу, яка в тій чи іншій мірі відображається у працях усіх інтелектуалів того часу.

З другої половини XIX ст. наукові педагогічні джерела засвідчують виокремлення ще трьох парадигм виховного ідеалу Російської імперії – офіційної, інтегральної та опозиційної. Ідеологи офіційної парадигми (П. Завадовський, М. Муравйов, П. Ковалевський, В. Кочубей) обґрунтовували існування системи станових виховних ідеалів і

забезпечували захист трьох базових концептів загальнодержавного виховного ідеалу особистості (самодержавство, народність і православ'я). Представники інтегральної (П. Редкін, Я. Грот, М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф, Х. Алчевська, В. Науменко та ін.) намагалися полегшити адаптацію виховних ідеалів неросійських народів до загальноімперського ідеалу виховання особистості та їх інтегрування в загальну систему ідеалів станового суспільства Російської імперії. Ця ліберально-демократична парадигма вибудовувалася на основі домінування у виховному ідеалі загальнолюдських і християнських цінностей, що не вступали в конфлікт із офіційним ідеалом, і тому часто розглядалася в руслі офіційної педагогіки.

З другої половини XIX ст. відображення історичного процесу у вітчизняній історіографічній спадщині переносилося з «одиничного» на «загальне», в результаті чого категорія «індивідуального» витіснялася на маргінес наукових досліджень. Великі історичні постаті розглядалися лише як продукт свого середовища, що зумовлювало соціологізацію історії [680, с. 63]. Літературні та архівні джерела фіксують поступову руйнацію релігійного та метафізичного уявлення про ідеали світу, засвідчуючи актуальність натуралістичних концепцій його побудови. Методи природничих наук все частіше протиставлялися релігійно-метафізичній інтерпретації фактів [680, с. 68]. Все це зумовило виокремлення в історіографії означеного періоду опозиційної парадигми виховного ідеалу особистості.

Ця парадигма відрізнялася більш критичним ставленням до офіційного виховного ідеалу й реалізовувалася у двох основних напрямках – ретроспективно культурницькому та революційному. Представники першого напрямку (Б. Грінченко, О. Духнович, М. Максимович, І. Нечуй-Левицький, О. Кониський, Г. Шерстюк та ін.) розглядали ідею відродження староукраїнського виховного ідеалу та інших національних виховних ідеалів імперії в межах існуючої держави на засадах федералізації. Представники революційного напрямку обстоювали необхідність зміни системи державного

устрою і вироблення кардинально нової системи виховних ідеалів. Діяльність цього напрямку найбільше відображена в архівних джерелах другої половини XIX – 20-х рр. XX ст. (фонди канцелярій попечителів учбових округів, дирекцій народних училищ, навчальних закладів, державних органів управління тощо) та численних документах особового походження. Революційний напрям об'єднав велику кількість різних ідеологій, часом дуже суперечливих і контраверсійних. До нього можна віднести національно-культурні ідеї кирило-мефодіївців (В. Білозерський, М. Гулак, М. Костомаров, П. Куліш, О. Маркевич, Т. Шевченко), соціал-демократичну ідеологію громадівців (В. Антонович, М. Драгоманов, П. Житецький, М. Лисенко, М. Старицький, П. Чубинський, В. Страшкевич, О. Русов), революційні погляди перших українських політичних гуртків – студентського «Братства тарасівців» (В. Боровик, Б. Грінченко, І. Липа, М. Міхновський, В. Шемет), соціал-демократичного гуртка І. Стешенка та Лесі Українки та ін.

З другої половини XIX ст. з'являються перші дидактичні джерела, в яких висвітлюються окремі проблеми з історії досліджуваного феномену: В. Стоюніна «З історії виховання в Росії» (1878) [686], В. Гольцева «Виховання, моральність, право» (1889) [123], К. Єльніцького «Російські педагоги другої половини XIX ст.» (1904) [193], Є. Водовозової «Розумове й моральне виховання дітей» (1907) [96], М. Демкова «Історія російської педагогії» (1896) [162], (1897) [160], (1909) [161] та «Російська педагогіка в найголовніших її представниках» (1915) [164], М. Рождественського «У світі педагогічних ідей. 1912–1913 навч. рік. Огляд найважливіший творів з питань виховання» (1913) [612], В. Роднікова «Історія російської педагогіки» (1914) [610] та ін. Якщо в другій половині XIX ст. виховний ідеал як історико-педагогічний феномен розглядався здебільшого в контексті аналізу царських епох (прогресивні виховні ідеали Петра I, ідея виховання «нової породи людей» Катерини II, європейські виховні ідеали Олександра I), то на початку XX ст. історики педагогіки все частіше звертаються до інтерпретації

виховного ідеалу у творчій спадщині відомих освітян минулого, у тому числі й вітчизняних – Х. Алчевської, С. Миропольського, П. Могили, М. Пирогова, С. Полоцького, П. Редкіна, Г. Сковороди, П. Юркевича та ін.

Особливої популярності з другої половини ХІХ ст. набувають науково-педагогічні нариси з проблеми історії формування виховного ідеалу жінки. Наприклад, зростає інтерес до педагогічних поглядів французького драматурга Е. Легуве. Структура його роботи «Моральна історія жінок» (1859) показує залежність виховного ідеалу жінки від її віку й соціального статусу [388, с. 438]. В. Гольцев викладає антологію поглядів на жіночий виховний ідеал, підкреслюючи, що уявлення ці «завжди коливалися між двома крайнощами» – піднесеними переконаннями Д. Дідро, який говорив, що писати про жінку можна, лише вмокнувши перо у веселку й посипавши написане порошком із крил метелика, та відверто пуританськими уявленнями А. Бесюета, котрий просив жінок ніколи не забувати, що створені вони «від однієї додаткової кістки чоловіка» [123]. Як «золоту середину» в педагогічних уявленнях про жіночий ідеал В. Гольцев подавав ідеї А. Компере, який, не заперечуючи главенства у виховному ідеалі жінки чеснот, властивих їй як дружині й матері, наголошував також на важливості жити у світі науки, мистецтва, загальних ідей і бути громадянкою «якщо не з власним голосом у суспільних питаннях, то в думках і почуттях». Окремо автор аналізує різні підходи до визначення ролі ідеалів у вихованні особистості, аналізу співвідношень між суб'єктивними та об'єктивними, абстрактними та реальними ідеалами тощо [123, с. 24–27, 78, 80, 85–86, 108, 162]. У брошурі В. Острогорського «Листи про естетичне виховання (присвячується російським матерям)» (1896) зібрано кілька відкритих листів автора та його читачки, що публікувалися в журналі «Вісник виховання» (1890). У них В. Острогорський здійснює спробу пояснити зв'язок між відсутністю реальних ідеалів та песимізмом і самогубствами багатьох молодих людей – освічених і талановитих, але вихованих у дусі «холодних егоїстів-самолюбців». Основну відповідальність за прищеплення дітям

бажаних ідеалів та формування прагнення до них автор покладає на матір [504, с. 19, 51, 56]. У цій же брошурі вміщено лист-відповідь читачки, яка висловила протест проти культивування ідеалу «жінки-няньки» та «жінки-економки» й покладання відповідальності за всі результати виховання лише на жінку-матір, забуваючи про існування батька, в ідеалі якого відбулися серйозні негативні трансформації (духовно-моральну силу його прикладу витіснила сила фізична й матеріальна) [504, с. 84–85, 87–88]. У праці М. Покровської «Питання виховання. Про розвиток душевної енергії у дітей. Про виховання цнотливості у хлопчиків» (1902) йдеться про важливість прикладу «біографій видатних осіб – друзів людства» як методу впливу на виховання дітей [546, с. 35]. У доповіді А. Победоносцева на річних зборах Товариства сприяння жіночій сільськогосподарській освіті матір визнається «сильним виховним агентом», але засуджується традиція заперечення соціального потенціалу жінки [543, с. 5]. У педагогічному нарисі В. Арсенєва «Думки про бажані начала виховання» (1904) прагнення жінки «проміняти своє покликання на чоловіче» пояснюється неправильним розумінням жіночої гідності, а жіночий виховний ідеал представлено як прагнення «робити щасливим чоловіка, виховувати добре дітей своїх, бути наставницею, доброю господинею, розрадницею скорботних, благотворно впливати на громадський побут» [21, с. 19]. Аналіз цих праць дозволяє говорити, що наукова література кінця XIX – початку XX ст. відобразила розгубленість суспільства і невизначеність педагогічної науки щодо змісту виховного ідеалу жінки. Більшість авторів відійшли від категоричного заперечення права жінки на повноцінну реалізацію розумових і соціальних потреб, однак «перегляд» набору цінностей жіночого виховного ідеалу ще не пов'язувався з необхідністю внесення гендерних змін і до виховного ідеалу чоловіка. До речі, цю проблему гендерного дисбалансу виховних ідеалів, яку вже відчувало суспільство, але ще не змогла вербалізувати вітчизняна наука, використала на свою користь марксистсько-ленінська ідеологія.

Джерела п'ятого етапу (1917 – 80-ті рр. ХХ ст.) відображають ідеологію радянського періоду. До кінця 20-х рр. тривало певне послаблення для культурно-освітнього життя національних меншин, що дозволило, наприклад, видати понад 60 і підготувати 15 українських термінологічних словників, опублікувати нарис української історіографії Д. Багалія (1923), видати за редакцією М. Грушевського серію матеріалів з громадського й літературного життя України ХІХ – початку ХХ ст. «За сто літ» (1927–1929), що містили численні документи особового походження українських освітніх діячів (уривки зі щоденників, спогадів, мемуарів, листів), тобто зробити великий крок до омріяної українськими інтелектуалами ХІХ ст. мети – відокремлення українського населення від російського, формування виховного ідеалу свідомої нації. Проте вже в 30-х рр. відбулося згортання цієї діяльності: закриття Інституту української наукової мови та Науково-дослідного інституту мовознавства, заборона усіх «націоналістичних» словників, затвердження нового правопису, який наблизив українську мову до російської тощо. Усі твори, що містили незалежну характеристику референтних українських постатей та обґрунтовували виховні національні ідеали, могли видаватися здебільшого за кордоном. До них можна віднести історіографічні праці Д. Дорошенка «Огляд української історіографії» (Прага, 1923) [178] та «Нарис історії України» (Варшава, 1932–1933) [177], В. Антоновича «Історію України» (Прага, 1941) [17], Г. Ващенко «Виховний ідеал» (Мюнхен, 1946) [76], В. Яніва «Українська вдача і наш виховний ідеал» (Лондон, 1969) [824], Н. Полонської-Василенко «Заселення Південної України в половині ХVІІІ ст.» (Мюнхен, 1960) [556], О. Оглоблина «Гетьман Іван Мазепа і його доба» (Нью-Йорк, Париж, 1960) [489], В. Кедровського «1917 рік. Спогади...» (Вінніпег, 1991) [288], І. Калиновича «Українська мемуаристика» (Едмонтон, 1991) [277] та ін.

У радянський період позитивним для вітчизняної історіографії виховного ідеалу є вихід у світ книжкової серії видань «Бібліотека української літератури». Її категорія «Дожовтнева українська література»



(Київ, 1982–1995) налічує 36 томів, що містять не лише художні та публіцистичні твори, але й унікальні джерела особового походження. Для вивчення передісторії становлення і розвитку вітчизняного виховного ідеалу важливе значення має також російськомовна книжкова серія «Пам'ятники літератури Давньої Русі» (Москва, 1976–1994 рр.), що слугує джерелом педагогічних поглядів багатьох староукраїнських мислителів, наприклад, Данила Заточника, Климентя Смолятича, Феодосія Печерського та ін.

Характерною ознакою джерел, що видавалися на цьому етапі в СРСР, стало оцінювання усіх праць з історії виховного ідеалу через призму марксистської ідеології. Наприклад, у такому руслі проблема мети виховання та виховного ідеалу в поглядах педагогів минулого представлена в педагогічних підручниках і посібниках Г. Щукіної (1966), С. Баранова та В. Сластьоніна (1986), Ю. Бабанського (1988) та ін. Зазначимо, що в посібниках із історії педагогіки [13; 14; 509; 511], виданих у Москві в кінці 70-х – на початку 90-х рр. XX ст., над висвітленням розвитку педагогічної думки в Україні ще тяжіють радянські штампи. Однак у працях цього періоду вже з'являється тенденція до об'єктивного висвітлення української педагогічної думки. Наприклад, у «Нарисах історії школи й педагогічної думки народів СРСР» за редакцією Е. Дніпрова (1989) зазначається, що вона «не тільки використала передові досягнення європейської освітньо-виховної практики, але й доповнила її цілком самостійними й оригінальними поглядами» [510, с. 284]. При цьому, основна мета виховання в контексті аналізу педагогічних ідей українських педагогів характеризується в даному виданні як формування в дитині людини, що прагне до знань, здатної до свідомого вибору, скерованої гуманістичними принципами рівності людей. У іншій прці Е. Дніпрова ці висновки поглиблюються аналізом педагогічних поглядів С. Васильченка, П. Грабовського, М. Коцюбинського, Лесі Українки, Т. Лубенця, І. Франка [509, с. 322–327], закріплюючи таким чином канон референтних постатей педагогічної еліти України XIX – початку XX ст.

Національне виховання українців радянського періоду своїм існування завдячує працям українського радянського педагога В. Сухомлинського. Попри те, що «найголовнішим спонукачем сумління» він називав комуністичний ідеал, вживання ним епітету «найголовніший», як зазначає О. Вишневський, свідчить про те, що цей «спонукач» педагог не вважав єдиним [93, с. 177]. Таким чином, послідовники В. Сухомлинського у пошуках інших джерел мотивації поведінки логічно приходили, наприклад, до таких мотиваторів, як віра чи національні інтереси. У період занепаду й руйнації радянської ідеології праці В. Сухомлинського детермінували потужну хвилю нових історико-педагогічних досліджень, присвячених зверненню українського народу до витоків своєї державності та формуванню української національної ідентичності.

До шостого етапу відносимо дослідження нової доби (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). У цей період окремим напрямом історико-педагогічних досліджень стає вивчення наукової спадщини видатних українських педагогів, де, зокрема, розглядаються і їх погляди на виховання особистості людини (М. Антонєць, Н. Антонєць, Л. Березівська, А. Бойко, Л. Бондар, Н. Дічек, Т. Завгородня, В. Кравець, В. Курило, Т. Логвиненко, В. Лозова, В. Мосіяшенко, Д. Пащенко, І. Прокопенко, Т. Самоплавська, О. Сухомлинська та ін.). Так окреслилися нові методологічні позиції, що зумовили зміну педагогічного дискурсу та наукової парадигми виховного ідеалу особистості. У цей період стала активно формуватися база наукових писемних джерел (монографії, дисертаційні дослідження, матеріали конференцій тощо), присвячених різним аспектам формування виховного ідеалу особистості: історико-педагогічним (Г. Бугайцева, А. Геоцентов, Н. Дічек, В. Довбня, К. Дорошенко, Р. Іванський, Н. Калита, А. Коцопей, Н. Кошечко, Ю. Левченко, О. Лучанінова, Н. Михайлиця, Л. Примачок, Н. Чернишова, В. Яковенко та ін.), філософським (І. Веремійчук, В. Вікторов, І. Дяконов, Л. Ільницька, О. Кендус, Л. Никифоров, І. Цимбалій), історичним (Н. Жмуд, Р. Чмелик, О. Кісь), політологічним (О. Пашкова, І. Флис) та ін.

На початку ХХІ ст. було видано низку вітчизняних підручників і посібників із педагогіки та історії педагогіки (О. Вишневський, О. Вознюк, Н. Волкова, О. Дубасенюк, М. Левківський, Т. Лузан, С. Максимюк, С. Пальчевський, М. Фіцула, Н. Шиліна, В. Ягупов та ін.), у яких у процесі аналізу педагогічної спадщини педагогів минулого стала виокремлюватися не лише проблема мети й цілей виховання, але й виховного ідеалу особистості. Найбільш системно й послідовно ці питання представлені у навчальному посібнику за редакцією О. Сухомлинської «Українська педагогіка в персоналіях» (2005). Зазначимо, що в цьому виданні концепти «мета виховання», «ідеал виховання», «освітній ідеал», «моральний ідеал», «ідеал людини» найчастіше розкриваються у статтях В. Тригубенка, а також Н. Дічек, Л. Пироженко, С. Побірченко та деяких інших співавторів.

Узагальнюючи зміст даного підрозділу зазначимо, що історіографія дослідження проаналізована в роботі з урахуванням двох її значень: широкого (як педагогічної історії наукового пізнання виховного ідеалу) та вузького (як процесу критичного аналізу наукової літератури з конкретних напрямів дослідження виховного ідеалу). В основу аналізу джерельної бази покладено принцип відповідності використаних джерел усім завданням історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу: вивченню методології, теорії та історії досліджуваного феномену, створенню цілісної наукової картини його становлення, розвитку і трансформації. Для класифікації джерельної бази застосовано традиційний функціональний підхід, що виокремлює три основні групи джерел і наукових розвідок – праці з методології, теорії та історії виховного ідеалу. Систематизацію джерел в межах кожної групи здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує проблематику, цілі й завдання кожного з напрямів дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного явища на різних етапах його розвитку. Джерела кожної групи поділяються на усні, речові й писемні. Найбільш чисельною і складно структурованою є третя група, представлена оповідальними, дидактичними й документальними джерелами.

Окреме місце в історіографії посідають архівні матеріали, що включені майже до всіх родів використаних джерел.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

З'ясовано, що в історико-педагогічній науці поняття «виховний ідеал» у багатьох педагогічних довідниках та енциклопедіях взагалі не представлене, пояснюється здебільшого в контексті аналізу мети та цілей виховання, трактується як взірець людської поведінки, система цінностей, «ідеал-мета», «ідеал-процес», «ідеальні умови виховання», загальна форма цілепокладальної діяльності тощо. В розумінні «виховний ідеал» вживають терміни «педагогічний ідеал», «людський ідеал/ідеал людини», «референтна/еталонна особистість», «інтелігенція», «еліта», «ноосферна особистість», «героїчна особистість» та ін. У дослідженні виокремлено також поняття «канон референтних/еталонних постатей» (релігійний, світський, національний, державний). Сформульовано визначення понять «виховний ідеал» і «трансформація» як історико-педагогічних феноменів у широкому соціальному та різних педагогічних значеннях.

Методологічні засади дослідження обґрунтовано на загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому (спеціальному) і міждисциплінарному рівнях. З точки зору діалектики як філософського методу, трансформацію виховного ідеалу як історико-педагогічного феномена проаналізовано у площині діалектичних законів і закономірностей, через призму концептуальних положень основних філософських напрямів, які виступають у ролі методології педагогіки (екзистенціалізму, прагматизму, неотомізму, неопозитивізму), з огляду на логіку будови відомих моделей історії (циклічної, лінійної, спіралеподібної, коваріантної, постмодерністської). Загальнонауковий рівень методології історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу становлять загальнотеоретичні принципи (об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичний, історизму, системності, єдності логічного й історичного) та

методологічні підходи (системний, цілісний, структурний, комплексний, аксіологічний). На конкретно-науковому рівні використано історико-педагогічні підходи (ретроспективний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний та регіональний). Міждисциплінарний характер забезпечується застосуванням культурологічного, психолого-соціологічного, історико-соціологічного, історико-філологічного, гендерного та інших наукових підходів. Узагальнений національний виховний ідеал представлений як система різних етнокультурних ідеалів, дослідження яких потребує врахування низки різних наукових підходів (геокультурного, етнокультурного, соціокультурного, біографічного, типологічного), що існують у межах культурологічного і забезпечують цілісне вивчення досліджуваного феномену. У контексті психолого-соціологічного і гендерного підходів проаналізовано становий і статеворольовий підходи, на основі яких формувалася вітчизняна система виховних ідеалів XIX – початку XX ст.

Класифікація джерельної бази дослідження виховного ідеалу здійснювалася з урахуванням функціонального підходу, що виокремлює три основні групи джерел (праці з методології, теорії та історії виховного ідеалу), систематизація яких проводилася на основі структурно-хронологічного підходу. Історіографія праць у галузі методології виховного ідеалу є результатом аналізу оповідальних і дидактичних джерел, який дозволив виокремити методологічний інструментарій дослідження на загальнофілософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях.

Аналіз джерельної бази дослідження теорії виховного ідеалу було здійснено на основі опрацювання значної кількості різногалузевої літератури з обраної проблеми, представленої енциклопедично-довідниковими, дидактичними та науковими джерелами. Окремо проаналізовано дидактичні джерела часів Російської імперії, радянського періоду й незалежної України. З'ясовано, що характерним для сучасної наукової літератури є звернення до християнських засад обґрунтування виховного ідеалу, зосередження на

дослідженні окремих його імперативів, причин і механізмів краху ціннісних систем, доведенні важливості пошуку нових ідеалів, визначенні місця й ролі «виховного ідеалу» в сучасній педагогічній теорії і практиці. Показано, що важливим недоліком вітчизняних досліджень із теорії виховного ідеалу є їх фрагментарність, маргінальність, нечіткість визначень його сутності і змісту.

Джерела з історії досліджуваної проблеми систематизовано за хронологічним критерієм, що дозволило виокремити кілька основних етапів історіографії дослідження виховного ідеалу: праці вітчизняних мислителів XI–XIII ст. (світсько-релігійний та аскетичний напрями), оповідальні джерела XIV – XVII ст. (консервативний та реформаторський напрями), твори XVIII ст. (народницький та монархічний вектори), джерела XIX ст. – початку XX ст. (релігійний та світський напрями), писемні джерела другої половини XIX ст. (офіційна, інтегральна та опозиційна парадигми), наукові розвідки 1917 – 80-х рр. XX ст. (література еміграції та радянська), наукова спадщина 90-х рр. XX – початку XXI ст. З’ясовано, що основним недоліком сучасних досліджень з історії виховного ідеалу є їх хронологічна й територіальна локальність проблематики, відсутність загального бачення проблемно-хронологічної динаміки змін у структурі українського виховного ідеалу, недостатність розробок щодо ефективних механізмів популяризації і впровадження кращих образів вітчизняних виховних ідеалів у теорію і практику розбудови сучасної системи освіти в Україні.

Висновки даного розділу відображені у 19 публікаціях автора: в іноземному виданні [196], фахових [205; 206; 208; 210; 213; 215; 216; 225; 234; 236; 237; 241] та інших [209; 217; 221; 222; 224; 232].

## РОЗДІЛ 2. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

### 2.1. Становлення ідеї виховного ідеалу у вітчизняних педагогічних теоріях XI – XVIII ст.

Дослідження трансформації виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії здійснювалося з урахуванням особливостей світогляду вченого, типу його мислення, специфіки національної та особистісної ідентифікації тощо [736, с. 256]. Крім того, для розуміння причин трансформаційних змін виховного ідеалу в українській педагогічній теорії XIX – початку XX ст. важливим є також аналіз попередніх умов розвитку вітчизняної педагогічної науки, які визначили особливості становлення і розвитку ідеї виховного ідеалу.

Відомо, що з часів Княжої доби й до середини XVIII ст., попри численні геополітичні, ідеологічні й соціальні проблеми, духовна та світська українська педагогічна думка відображали національний дух і національні інтереси українського народу [699, с. 51–53]. Тогочасна інтелектуальна еліта культивувала в народі ідеї Руської землі, києвоцентризму, єдності українських князівств [124, с. 39–40]. У цей період було сформульовано найважливіші засади виховного ідеалу, на які орієнтувалася педагогіка наступних поколінь, яка, залежно від ідеологічної приналежності, спростовувала й руйнувала або захищала, відтворювала й розвивала основні концепти староукраїнського розуміння ідеальної людини.

Умовно можна виокремити два основні напрями обґрунтування виховного ідеалу Давньої Русі: суспільно зумовлений і релігійно детермінований. Наголосимо на умовності цього розподілу, оскільки у творчості певного книжника зустрічаються часом зовсім протилежні погляди, причини трансформації яких є окремим завданням дослідження.

Спільним для педагогічних ідей того часу можна вважати домінування морального ідеалу як духовного самовдосконалення через помірно аскетичне приборкування пристрастей і формування певних християнських чеснот [463].

Найбільш відомим є визначення виховного ідеалу філософом і просвітителем часів Ярослава Мудрого – Іларіоном Київським (990–1088), образ якого було внесено нащадками до канону «святих» православної церкви. У його праці «Слово про закон і благодать» розкривається сутність вчення про еманацию – проливання Світла Благодаті як вищої ідеальної форми буття [736, с. 19]. Мета виховання подається як істина й благодать, що трактуються як слуги життя вічного – основної мети людського життя. Таким чином мета виховання й мета життя співпадали в кінцевій своїй вершині. Іларіон не підтримував візантійської ідеї аскетичного виховання, будуючи свою концепцію формування особистості на основі запровадження принципу активної діяльності. Виховним ідеалом русичів він називав підготовку молодих поколінь до захисту рідної землі. Крім того, все «Слово...» збудоване на основі нерозривного поєднання загальнолюдських і національних цінностей: любові, добра, милосердя і злагоди між людьми. Любов до Бога й відданість Батьківщині – невід’ємні чесноти виховного ідеалу Іларіона Київського. Київська держава постає в єдності землі, народу та князівської еліти, а батьківщина виступає в одухотвореному образі землі Руської, що звертається до Бога з проханням утвердити мир, усмирити ворогів, дати силу князям, мудрість боярам і достаток чесним людям [268, с. 131]. Загальнодержавною умовою виховання молоді він вважав героїзацію славетного минулого не лише християнського, але й поганського періодів вітчизняної історії. До канону референтних постатей, на прикладі яких мало здійснюватися патріотичне виховання молоді, він відносив князів Ігоря та Святослава, які самовіддано захищали свою землю, Володимира Великого та Ярослава Мудрого, котрі примножували славу і велич Київської Русі.



Зміст виховного ідеалу XI с. розкриває також «Повчання до братії» єпископа Луки Жидяти (п. пол. XI ст.). Автор закликав клір формувати найважливіші християнські чесноти (любити ближнього, шанувати Бога, князя, старших і батьків, прощати й мирити, бути милостивим, поміркованим, правдивим і щирим), просив братію уникати гріхів, які заважають християнину досягти запропонованої творцем досконалості та ін. [245, с. 60-61]. «Повчання» Луки Жидяти – свого роду світський кодекс честі представників духовного сану, які, окрім аскетичного самозречення, мали також бути гідними взірцями поведінки для всіх мирян.

«Моління» або «Слово Данила Заточника, написане ним своєму князю Ярославу Володимировичу» (XII–XIII) так само містить багато світських елементів у визначенні ідеальних рис особистості. У цьому творі виховний ідеал людини представлений образом князя-правителя, наділеного особливими чеснотами: милістю, щедрістю, справедливістю, дієвою любов'ю до ближнього, хоробрістю і мудрістю. Описам княжого образу притаманний ореол пантеїстичної святості: автор порівнює його з річкою, що поїть людей і звірів, та весною, яка прикрашає землю квітами. Однак зазначимо, що видатний представник радянської наукової думки Д. Лихачов угледів у цьому «елементи легкої іронії», які, на його думку, могло почути «лише дуже досвідчене вухо» [397, с. 187]. Позиції автора він вважав залежними від «надто вузьких і місцевих задач» і переконував, що «поняття Батьківщини витіснене в його творі на другий план», а «світогляд та ідеали затемнені особистими інтересами» [396, с. 187]. Власне, така думка зумовлювалася припущеннями про ймовірне невільне («заточений» – ув'язнений) становища автора. Однак висвітлення княжого образу через призму особистого світобачення й особистих інтересів автора, як пересічної людини, навряд чи зробило його менш народним чи патріотичним, особливо з огляду на завершення послання, в якому автор звертається до Бога: «Дай же князю нашому силу Самсона, хоробрість Олександра, розум Йосипа, мудрість Соломона, вправність Давида і примнож, Господи, всіх людей під

п'ятою його» [514, с. 399]. Очевидно, змальований образ є швидше очікуваним, ніж реальним взірцем особистості ідеального правителя, тобто ідеалом, якого очікує проста людина й до якого має прагнути будь-який реально існуючий князь. Тому не варто в такому очікуванні вбачати іронію. Це, ймовірно, традиційна для людини XI–XII ст. віра в чесноти своєї еліти, які остання втратила значно пізніше. До слова, така ж повага й опікування відповідністю руських князів до закріпленого в свідомості народного ідеалу правителя прочитується і в першому в літературі Київської Русі описі подорожі по Святій землі «Житіє й ходіння Данила, Руської землі ігумена» Данила Ігумена (Паломника), який молився за всю землю Руську й залишив у лаврі св. Сави поминання за всіх руських князів і бояр [514, с. 115]. Ідея «боговибраності князя» є також наскрізною в одному зі «Слів» «Ізборніка Святослава» (1076), де батько наставляв сина боятися князя, оскільки «маловаженне властей – се маловаженне самого Бога; хто не боїться законів видимого земного владика, як буде боятися невидимого?» [665].

Повертаючись до «Моління» Данила Заточника, слід також назвати цей твір цінним джерелом, у якому висвітлено жіночий ідеал (хороша дружина) та анти-ідеал (лиха дружина). В ньому, зокрема, йдеться, що «хороша дружина – вінець чоловікові своєму й безжурність, а лиха – горе люте й розорення дому». Причому основну увагу автор концентрує на характеристиці жіночого анти-ідеалу. «Лиху жінку» він називає перекупкою шахраюватою, блюзніркою бісівською, людською смутою, засліпленням розуму, почином усілякої злоби, захисницею гріха, перепорою до спасіння. Змальований у творі анти-ідеал, на відміну від візантійського бачення вродженої недовершеності та гріховності жіночої природи, відображає лише набуті вади, причому більше загальнолюдські, ніж суто жіночі, чим демонструє гуманістичну спрямованість української виховної традиції.

Твір Климента Смолятича «Послання, написане Климом, митрополитом руським, священнику Фомі й розтлумачене Афанасієм-ченцем» (середина XII ст.), на відміну від «Слова» Іларіона Київського та «Моління» Данила

Заточника, не містить чітких формулювань щодо визначення ідеалу людини. Однак ця літературна пам'ятка включає детальний аналіз важливої людської вади – марнославства/славолюбства, як важливої перепони на шляху до вдосконалення особистості й пізнання нею Істини. Він закликав не боятися влади чи слави, а спрямовувати їх на користь ближнього, оскільки «Господь наш не притчею, а ділом божественні свої явища й чудеса показав» [514, с. 287]. Автор просив також боятися не самого гріха, а нездатності людини зрозуміти його природу. «Розмірковуй, любий, – радив він адресатові, – розмірковувати слід і знати, як все існує й керується, і вдосконалюється силою Божою» [514, с. 289]. Викладені у «Посланні» Климента Смолятича висновки цілком можна розглядати як підґрунтя формування виховного ідеалу свідомого й дієвого християнина..

У книжників Києво-Печерського монастиря (Нестор Літописець, Кирило Туровський, Феодосій Печерський та ін.), діяльність яких мала історико-релігійне спрямування, виховний ідеал формувався в процесі боротьби православної і католицької ідеологій [124, с. 38]. Порівняння виховних ідеалів, що викристалізуються у творчості представників світсько-релігійного та аскетичного напрямів наукової думки Київської Русі, дозволяє виділити основні трансформаційні зміни у змісті, структурі й дієвості староруського виховного ідеалу та з'ясувати їх значення для розвитку ідеї виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії XIX–початку XX ст.

Особливу увагу слід приділити постаті давньоруського церковного просвітителя Феодосія Печерського (бл. 1036–1074), та аналізу його творчості («Слово про терпіння і любов», «Повчання про терпіння і смирення», «Повчання про ходіння до церкви і про молитви», «Повчання про користь душевну» та ін.). Виховний ідеал Феодосія Печерського помітно відрізняється від уявлень про ідеальну людину, висловлених у творах Луки Жидяти, Данила Заточника чи Іларіона Київського. Йому властиве виразне домінування цінностей Божого світу над мирським, інтровертованість і

життєзаперечення. Ідеалом, на який повинен був орієнтуватися пересічний мирянин, на його думку, перш за все мав бути життєвий приклад святих отців. Незламній силі їх божественного духу він протиставляв недосконалу й гріховну фізичну силу воїнства. Таким чином ідеал воїна-захисника, котрий готовий жертвувати життям заради тлінних слави й честі, поступається перед містично одухотвореною силою ідеалу ченця-аскета, що так само віддає життя, але за чисту й вічну ідею Божої Любові та Благодаті. Крім того, у творчості аскета чітко простежується множинність значення категорії виховного ідеалу, який постає як ідеал-процес (молитви, спокутування, смирення тощо), ідеал-умова (аскетичний спосіб життя) й ідеал-мета (відчуття Божої Любові й досягнення Божої Благодаті).

Життєвий шлях самого Феодосія Печерського описаний монахом Києво-Печерського монастиря Нестором Літописцем (бл. 1056–бл. 1114) у «Житії Феодосія Печерського». Цікаво, що аскетизм, як необхідна умова й чеснота виховного ідеалу Феодосія Печерського, є послідовно поміркованим стосовно мирського люду і радикальним щодо самого себе й ченців, котрі свідомо обрали шлях зречення світу. Демонструючи милосердя Феодосія Печерського, Нестор наводить у «Житії» кілька показових прикладів. Якщо при обході своїх учнів Феодосій знаходив у когось їжу чи одяг, не прописані статутом, «то вилучав це й кидав до печі, вважаючи це справою рук диявольських і приводом для гріха». «Не слід, браття, нам, ченцям, – говорив він, – котрі зреклися всього мирського, тримати майно у келіях своїх. Як же ми можемо з чистою молитвою звертатися до Бога, маючи в келіях своїх скарби?» [514, с. 359]. З іншого боку, коли до нього привели розбійників, упійманих на крадіжці в одному з монастирських сіл, блаженний змилювався над ними, наказав розв'язати, дати їсти й пити, довго повчав, а потім «дав немало грошей на все необхідне й відпустив їх із миром» [514, с. 363]. Радикальний чернечий аскетизм Феодосія виявився у свідомому його зреченні власної матері й родини, що він активно пропагував серед чернечого братства як необхідну умову ідеалу ченця-аскета. Однак його аскетизм не

можна назвати абсолютно відстороненим від усього мирського життя. Він збудував і утримував при монастирі двір для жебраків, сліпих, кульгавих і хворих, опікувався ув'язненими [514, с. 363], активно втручався в політичне життя країни, мав неабиякий вплив на князів Ізяслава та Святослава, не боявся повчати їх і наставляти. Наказав не поминати у своєму монастирі князя Святослава, котрий неправдою зайняв престол свого брата і навіть після прощення поминав його лише після імені Ізяслава [514, с. 383]. Причому ця не зовсім чернеча суспільна активність якимось чином вживалася в його ідеалі з безмежним всепокладанням на волю Божу та закликами «не турбуватися про день прийдешній» [514, с. 365]. Очевидно, що староруський виховний ідеал, навіть набувши аскетичної форми не позбувся дієвого соціального змісту.

Чернечий ідеал Феодосія Печерського став природною реакцією духовної еліти на зниження авторитету князівської влади й князівсько-боярських ідеалів, прагненням стримати міжусобну ворожнечу, яка руйнувала християнські цінності, розхищувала державний порядок, розбещувала власний народ. Ідеал воїна був необхідним при наявності зовнішнього ворога, а міжусобиці були внутрішньою проблемою країни, яку слід було вирішувати безкровно. Тому головна заслуга Феодосія Печерського полягає в розробці теоретичних засад формування виховного ідеалу ченця як референтної постаті не лише для пересічних мирян, але й для князів та бояр, влада яких мала контролюватися владою духовною, аби не відхилятися у діях своїх від наближення до ідеалу Божественної Любові і Благодаті.

Така ж турбота про єдність рідної землі та ефективність ідеалу князя-правителя звучить і в «Житті князів Бориса і Гліба» Нестора Літописця та анонімному «Слові про князів», в яких представлено певний еталон ідеального князівського образу. У час розгортання міжусобних чвар автор «Слова ...» благає князів пізнати свою велич і честь, загадати про славетних предків: Святого Володимира, Бориса і Гліба, Давида Святославовича. «Їх наслідуйте, – благає він, – цих образ майте, у цих учіться. А як сатана колись

кине ворожість між братами, то спам'ятайте цих святих, як смерть облюбували вони ліпше прийняти, ніж ворожнечу тримати. І той, хто стерпить і мир хто розпочне, той з ним від Бога рівну мзду отримає» [514, с. 340].

Приклади для наслідування пропонує й «Києво-Печерський патерик» – збірка оповідань про перших ченців Києво-Печерського монастиря, названих «пресвітлими світилами Руської землі» [514, с. 469]. На шляху до «високої мети» взяти за взірець життя святих отців закликає також свого сина невідомий автор у посланні, включеному до «Ізборніка Святослава» (1076). «Поквапся наслідувати їх, – просить він, – і пошукай того, що їх вело; тихість їх вела, і покірливість, і добродушність, і слухняність, і добросердіє, і милостиня, і сумирне життя з малими і великими» [665]. Вимога духовної еліти включити до змісту князівського ідеалу миролюбність, смиренність, терплячість, братолюбство та інші християнські чесноти, звичні для ідеалу пересічної людини, говорить про усвідомлення негативних трансформацій ідеалу князівської еліти, котра піднявши світські чесноти (силу, честь, славу) над християнськими, стала втрачати довіру свого народу, розхитувати авторитет «боговибраності князя» і міць своєї держави.

Ще одним видатним представником афонсько-печерської ідеології, захисником і проповідником аскетичного чернечого ідеалу виховання був Кирило Туровський (1130?– 1182). Він відзначався поєднанням суворого дотриманням чернечих обітниць і високої освіченості, за що його було посвячено в сан єпископа. Однак пастирська діяльність, котра вимагала вироблення моральних критеріїв оцінки життя й діяльності звичайної людини, змінила погляди Кирила Туровського на виховний ідеал: він відійшов від риторики чернечого фанатизму і спрямував міць свого ораторського й педагогічного таланту на необхідність поєднання віри й розуму для формування дієвого християнського ідеалу життя.

Проблему виховного ідеалу Кирило Туровський алегорично вирішує у притчі «Про Сліпця і Хромця», де наділена свободою вибору людина в її

містичному поєднанні душі (Сліпець) і тіла (Хромець) стоїть у підніжжя великої ієрархії матеріальних і духовних ідеалів світу (едем та рай) [514, с. 295], вершиною якої є Творець. Проблема виховного ідеалу розглядається у притчі через осмислення проблеми «гріха» [81, с. 44]. Людина постає як несиметричне поєднання духовного, здатного возвеличити людину, й тілесного, котре «заземлює» і стримує її поступ. Головним мотивом наближення людини до божественного ідеалу, на думку Кирила Туровського, має бути не страх і не обов'язок, а усвідомлення людиною великої довіри Творця, який наділив її свободою вибору. З цього виходить, що ідеалом праведного життя людини має бути саморозвиток, смиренномудріє, ненасильство [80, с. 81], а найбільшим гріхом – не виправдання людиною цієї високої довіри [81, с. 46], занедбання власних духовних можливостей, відмова від богопізнання й наближення до Вищого ідеалу.

Багато схожих думок у визначенні мети людського життя та виховного ідеалу можна зустріти і в «Повчанні» Володимира Мономаха (1053–1125), творах ігуменів Видубицького Михайлівського монастиря – Мойсея (кін. XII–поч. XIII ст.) та Сильвестра (?–1123).

«Повчання» Володимира Мономаха змальовує ідеальний образ князя-правителя, на який автор просить орієнтуватися своїх синів. Як і в багатьох тогочасних творах педагогічного характеру цей ідеал синтезує елементи світського й релігійного виховання, обстоюючи дієвість християнських чеснот. Властивий тогочасному суспільству аскетизм у «Повчанні» пом'якшений вимогою «худого тіла», помірності в їжі, покорі старшим і премудрим, доланні гордині. Автор закликає до інтелектуального й морального самовдосконалення (не лінуватися, знати слово Господнє, багато розуміти, ум смирятися, гнів подавляти), але особливого значення надає дієвості християнина, що має виявлятися в усіх іпостасях його життя. Він радить не нехтувати жодною нагодою допомогти іншим, наприклад, визволити ображених, захистити сиріт, заступитися за вдів, і за все нагородити чекати лише від Бога. На його думку, «не самотина, ні чернецтво, ні голод»

не здатні наблизити людину до Божої милості так, як це можна зробити «малим ділом» [514, с. 397]. Таке ж саме захоплення активністю і мудрістю людини, здатної приборкувати природні стихії, звеличення її творчих можливостей та оспівування її «богоспіввимірності», що дуже контрастує з радикальною аскетичною традицією людського самоприниження, містить і «Слово» Мойсея Видубецького до князя Рюрика Ростиславовича, який звів стіну для укріплення берега Дніпра під монастирем. На думку М. Демкова, «Повчання» цікаве саме тим, що в ньому замальовується ідеал тогочасної людини та головні її властивості – «людинолюбство і працелюбність, ґрунтовані на релігійності і доброчесності». Педагог наголошує на особливій дієвості та активності охарактеризованого в «Повчанні» виховного ідеалу, який «із великокняжих палат перейшов у прості хати селян і зробився ідеалом усього народу» [164, с. 1–2.].

Свій «зоряний час» педагогічна думка України переживала у XVI – XVIII ст. Вона характеризувалася підсиленням уваги до сформульованих у попередні століття максимум щодо цінності держави, призначення народу, місії влади світської й духовної. Мислителі цього періоду активно зверталися до проблеми аналізу складових тріади ідеалів «людина – суспільство – держава». Осмислення ними попередніх педагогічних ідей через призму трагічних суспільно-історичних змін, що відбулися з українською державою, народом та його нобілітетом, зумовило низку трансформацій у змісті кожного з традиційних виховних ідеалів.

Ці ідеї є наскрізними у творчості Павла Русина (? – бл. 1517), що мала сильний вплив на формування вітчизняної педагогічної думки. У творах митця мета людського життя представлена як «гіркий на смак, шорсткий на дотик» процес морального вдосконалення людини, вінцем якого мала бути доброчесність. Саме цю чесноту він підносив до найвищих справжніх цінностей людського життя, вважаючи базовою для кожної людини.

Служи щоденно милій наставниці –

Святій Чесноті, тільки до неї слід



Невтомно йти – мужі великі

Вчать – її над усе цінувати [626, с. 451].

Виховному ідеалу П. Русина властиве піднесення активного дієвого життя над самозреченими подвигами релігійних аскетів [626, с. 451]. Невід'ємними складовими доброчесності його ідеальних героїв були скромність, простота, поміркованість, милосердя, вірність у дружбі, сприяння розвитку освіти, науки, культури та особливо – патріотизм як любов і відданість батьківщині, який, попри наднаціональність мислення митця, представлений як обов'язкова моральна категорія досконалої людини.

У досягненні людиною богоподібності великого значення мислитель надавав героїзації як прикладу досягнення «земного безсмертя». Ідеальний герой виконує функцію зразка поведінки, певного еталона, який підноситься над народом не вродженістю свого походження, а силою духу, особливою дієвою моральністю, яка дозволяє відсторонюватися від вітальних бажань юрби і прагнути того, чого остання уникає [736, с. 42]. Богообраність влади, як вроджена чеснота, замінювалася доброчесністю, як рисою, необхідною не лише пересічним членам спільноти, але й керманичам. Ідеали володаря та пересічної людини, з одного боку, ріднилися переліком кращих християнських рис, а з іншого, – розділялися категоріями особистої чи державної відповідальності. Ідеальною формою державного правління П. Русин вважав освічену монархію, обмежену законом. Таким чином стала набирати силу піднята ще Феодосієм Печерським ідея необхідності встановлення контролю над світською владою. Трохи згодом вона знайшла своє відображення у творчості польського релігійно-освітнього діяча українського (русинського) походження Станіслава Оріховського (1515–1566), який заперечував божественне походження влади, висував ідею подвійної самоідентифікації української шляхти в Польському королівстві й описав найважливіші вимоги до виховного ідеалу польського короля, основними чеснотами якого мали бути шляхетний дух, цнотливість, скромність, розсудливість, мудрість, справедливість, ощадливість, відвага,

стійкість до підлабузництва свити, повага до закону й авторитету мудрих тощо [502, с. 114, 118, 123, 126, 132 ].

Варто зауважити, що зміст вітчизняного виховного ідеалу як пересічної людини, так і володаря, маючи багато спільного з польським, дуже дисонував із російським. Український виховний ідеал виглядав досяжним. У його змісті домінувала віра в можливість прижиттєвого наближення до богоподібності через виховання миролюбності й братолюбства, розвиток уміння користуватися наданою Богом свободою вибору, формування освіченої моральності тощо. В російському, натомість, категорії ідеального й земного були дуже віддаленими. З огляду на це, показовим є вчення уродженця західно-руських земель, представника російської наукової думки XVI ст. І. Пересвєтова, який у 1549 р. кілька своїх книжок подарував російському царю Івану Грозному. В основі його вчення – піднесення «правди» над «вірою», де «правда» виступає як виконання віри, практика, дійсність, тобто «істина-справедливість», влаштована не Богом, а людьми. Мислитель переконує, що Бог у людині більше любить не віру, а правду, чим знецінює притаманне українському менталітету значення віри й любові як найважливіших християнських чеснот і підносить над ними людську силу і владу. Домінуючою в ідеалі володаря постає категорія «грози», що подається як неодмінна владна чеснота, без якої «правди в царстві неможливо запровадити». «Цар лагідний і смиренний на царстві своїм, – пише він, – і царство його збідніє, і слава його зменшиться. Цар на царстві грізний і мудрий – царство його розширюється, та ім'я його славиться по всіх землях» [398, с. 6–7]. Подібним обґрунтуванням змісту й дієвості виховного ідеалу закладалися початки для формування виховного ідеалу володаря майбутньої імперії, який суттєво відрізнявся від давньоукраїнського, де сила стояла на службі у віри, а не навпаки.

З XVI ст. особливого значення набуває освітній компонент виховного ідеалу людини. У період наростання протистояння православної та католицької церков «освічена віра» починає розглядатися як запорука

міцності й дієвості народних і православних ідеалів. Про важливість освіти для виховання дітей говорить, наприклад, «Духовний заповіт» (1579) волинського шляхтича Василя Загоровського. Дбаючи про майбутнє своїх синів він залишає розгорнуту програму виховання дітей «у страху Божому». Найбільше він непокоївся, аби сини його «в раду з невірними не входили, на дорогу несправедливих не ступали», «за столи губителів не сідали», «письма свого руського», мови й віри рідної не забували [251, с. 168, 171]. П. Загоровський мріяв виховати синів своїх не лише добрими людьми та вірними християнами, але й діяльними громадянами. Він заповідав дбати про слабких і знедолених, влаштовувати церкви, шпиталі і школи. Очевидно, що духовна сторона у змісті виплеканого волинським паном виховного ідеалу превалює над матеріальною. Це видно з порад щодо вибору наречених. Він просить синів не задивлятися на дівочу красу, пишні посаги, маєтності чи швидкоплинну славу чужого вельможного дому, а шукати пару там, де шанується віра й добре ставлення до дітей, челяді і підданих своїх [251, с. 173]. В. Микитась, високо оцінюючи педагогічне значення цієї пам'ятки, зазначав: «Якщо Володимир Мономах змалював ідеальний образ князя, а Станіслав Оріховський вимріявав ідеальний образ короля, то Василь Загоровський відтворював ідеальний образ шляхтича» [438, с. 15].

Освіта як основа виховання свідомого, морального й активного християнина є важливим концептом виховного ідеалу просвітителя Івана Федорова (? – 1583). У «Повчанні сину» він говорив про необхідність навчання як умови свідомого вибору життєвого шляху, гартування волі і творення добрих справ – турботливого ставлення до сиріт і вбогих, милостивого – до кривдників і грішників [743, с. 257]. Подібні думки знаходимо й у творчості письменника й педагога Герасима Смотрицького (? – 1594), який підкреслював доленосне значення освіти для виховання людини-християнина і захисту православної віри. У «Предсловії» до «Острозької біблії» (1581) він постійно звертається до «улюбленого православного читача», закликаючи його облишити марнославство й

зарозумілість, «відкрити розумні зіниці серця» свого й читати вдумливо й уважно [670, с. 204]. У «Ключі царства небесного» (1587) він благає народ, світську й духовну владу згуртуватися, звернутися до героїчних образів перших святих православної церкви й князів та їхнім прикладом укріпити свою віру й підтримати тих, в чиїх душах оселився сумнів [669, с. 213–215].

Ідея поєднання освіти й виховання задля формування свідомого православного християнина, відданого традиціям свого народу, спроможного боронити свою віру, церкву й культуру, наскрізно проходить через творчість українських просвітителів XVII ст. Звернення до референтних постатей минулого для мислителів цього століття стає традиційним. У них молодь мала черпати силу для власного вдосконалення й захисту своїх ідеалів. Показовою, з огляду на це, є творчість Захарії Копистенського (бл. 1590–1627), автора найбільшого в Україні полемічного твору «Палінодія, або Книга оборони» (1622). Він звертається до героїчних постатей минулого, знайомить свого «вдумливого читача» з каноном референтних постатей православної церкви [330, с. 96] та нових її вчителів [330, с. 98], змальовує патріотичний образ князя В. Острозького, називаючи його «першим поміж князів роських, великим захисником та втіхою всього народу роського» [330, с. 102]. Найбільшою заслугою князя автор називає приклад вірності, оскільки він, на відміну від багатьох «княжат роських», землю батьківську захистив і віри рідної не зрадив. Наприклад, необхідність протистояти потужному натискові католицизму зумовила актуалізацію у змісті виховного ідеалу православного християнина вірності як особливої чесноти, озброєної усвідомленим сприйняттям божественних істин.

Ця ідея представлена також у творах українських братчиків, які міцність віри, освіченість, відданість і вірність підносять до найважливіших чеснот виховного ідеалу православного християнина. Їх творчість стала також джерелом консолідації українського народу, зразком інтелектуальної боротьби за його право вільно жити на власній землі. Ця ідея червоною ниткою проходить крізь педагогічну творчість Іова Борецького (?–1631).

Його концепція виховання людини як інтелектуально розвиненого, морально стійкого й корисного суспільству громадянина базується на необхідності поєднання освіти й виховання. У впорядкованій ним збірці «Про виховання чад» (1609) наука постає основним джерелом усіх людських чеснот, а добре виховання – засобом формування моральності всього народу. У процесі виховання особливого значення надавалося прикладу педагога. Ідеалом учителя виступав чоловік благочестивий, розумний, смиренномудрий, лагідний, стриманий, тобто «побожності приятель, образ благих» [736, с. 72]. У творі «Протестація» (1621) І. Борецький виступив захисником ідеалів київських князів Олега й Володимира та ідеалу запорізьких козаків як християнських лицарів, захисників віри й рідної землі, обґрунтовуючи різні форми протесту в боротьбі за поновлення справедливості й доводячи таким чином дієве значення освіченості в житті людини і народу.

Ідея вирішального значення освіти й виховання у визначенні життєвого шляху людини відображена у творах церковного й освітнього діяча, вихователя князя О. Острозького – Лаврентія Зизанія (? – після 1634). Навчання педагог називав ключем, що відкриває перед людиною широкі обрії пізнання, а метою виховання – формування освіченої, високоморальної особистості, патріота своєї землі [736, с. 88]. Його уявлення про виховний ідеал окреслюється у процесі розв’язання проблеми «самовладдя людини», тобто її здатності здійснювати свідомий вибір між добром і злом. Цікаво, що саме ця ідея була категорично заперечена московськими «справщиками», тобто рецензентами, офіційно призначеними для вичитування «Великого катехізиса» (1626), особисто доставленого Л. Зизанієм московському патріарху Філарету. Візит Л. Зизанія здійснювався як подія важливого міждержавного значення [752, с. 256-257]. Однак у процесі роботи над текстом виявилися дуже серйозні відмінності не тільки в ідейних підходах до аналізу змісту, але й методологічних. Спільна робота над «Катехізисом» показала очевидні відмінності між українським та російським ідеалом ученого. Як зазначає дослідниця католицького й протестантського ідеалів

християнина XVII ст. М. Корзо [333], «справщики, впроваджуючи політику патріарха Філарета, намагалися огородити православну традицію від зовнішніх упливів, а Зизаній в умовах боротьби між прихильниками різних християнських віросповідань намагався створити текст, здатний бути знаряддям у цій боротьбі» [332, с. 349]. Орієнтація посланця Київської митрополії на дискусію, замість того, щоби «кланятися й дякувати» російським мудрецам «за науку», переконала Московського патріарха та його оточення в тому, що в Києві «хибні думки можуть наполегливо обстоювати» [752, с. 259]. Таким чином, спроба зробити стосунки між Москвою і Києвом більш тісними провалилася, оскільки Л. Зизанію не лише було відмовлено друкувати «Катехізис», але й у 1627 р. повторно введено заборону на продаж і купівлю усіх «литовських» книг.

Таку ж саму активність щодо захисту переконань демонстрував і брат Лаврентія – Стефан Зизаній (Сильвестр) (1550–1634). У його уявленнях про ідеального християнина виразно виступають вимоги пильності й освіченості як чеснот, здатних захистити власну віру й Церкву. У «Казанні святого Кирила, патріарха Ієрусалимського, о антихристі і знаках єго, з розширенням науки проти єресі різної» (1596), аналізуючи «знаки присутності антихриста», учений по суті чітко окреслює дихотомію Христос – Антихрист (ідеал – анти-ідеал). Основою християнського ідеалу виступає щира дієва любов до ближнього, вірність вірі й Церкві, зменшення чи зникнення якої стає підґрунтям для формування християнського анти-ідеалу, ознаками якого він вважав заздрощі, неприязнь, неправдивість, нещирість, зрадливість тощо [257, с. 252–253]. Стефан, як і його брат, особистим життєвим прикладом доводив дієвість сформульованого ним ідеалу. Однак саме постійна потреба захищати сталість християнського виховного ідеалу вивела Стефана на шлях його реформаторства, названого сучасними дослідниками «православним протестантизмом» [468]. Він піддав сумніву підвалини існуючої системи ідеалів: обстоював принцип соборності, що передбачав виборність і контрольованість кліру мирянами, засуджував світську владу Польщі й

католицької церкви, які не рахувалися з соціальними, релігійними й національними інтересами українського народу, критикував православну церковну ієрархію за поступливість унії і навіть доводив смертність душі. «Катехізіс для шкільного навчання» (1595) С. Зизанія було заборонено і знищено, а його самого митрополит М. Рогоза відлучив від церкви, а король Сигізмунд III проголосив державним злочинцем.

Отож варто наголосити, що особливості поєднання тих чи інших чеснот у змісті виховного ідеалу часто спрямовували життя й діяльність їх авторів у дуже різні напрями. Гіперболізація відданості й вірності як ключових чеснот виховного ідеалу затискала думку одних християнських учених у вузькому руслі фанатичного консерватизму, а висока освіченість інших, їх віра в силу людського розуму цілком логічно виводили роздуми за орбіту церковних догматів до небезпечних єретичних висот. Властива XVII ст. конфесійна боротьба вносила в тогочасні християнські наукові кола постійні ідеологічні розбіжності, що, однак, свідчить на користь живого духу прогресу. Яскравим свідченням цього є також життєвий і творчий шлях Івана Вишенського (бл. 1550–1620-ті рр.) й Кирила Транквіліона Ставровецького (?–1646).

Виховний ідеал І. Вишенського формувався в процесі обґрунтування боротьби Бога й диявола, духу й тіла. Тілесне (земне) у його вченні є знаряддям «диявола-миродержця», який використовує слабкості людського тіла для «злосваблення» людини, а дух (небесне, ідеальне) робить людину благородною і правдивою, дає їй порятунок [89, с. 307]. Метою виховання у творчості І. Вишенського постає усвідомлена свобода волі, перемога духу над тілом, що приносить щастя в земному житті людини. Однак, захищаючи православний християнський ідеал, І. Вишенський розійшовся практично з усіма тогочасними просвітителями і братчиками. У своїй критиці «розбещеного світу» він дійшов до заперечення церковних і світських інституцій як таких, що спокушали владою, розкішшю та славою, і навіть до заперечення народної культури, називаючи «квасом поганським» колядки, щедрівки, купальські пісні та літні розваги молоді. Подібні крайнощі разом

із «непротивленськими» мотивами його творів спричинили неприйняття ідеалу І. Вишенського його сучасниками й зумовили гостру особистісну кризу.

Виховний ідеал К. Ставровецький виглядав дещо інакше. Він не затиснутий у клітці православної догматики, а занурений углиб людської душі й розпростертий у всіх напрямках людської спільноти. У пошуках свого ідеалу К. Ставровецький ґрунтовно вивчає людину як «малий світ» великого Всесвіту: виділяє в ній «ум» як частину «невидимого божественного світу», який керує розумом, волею, пам'яттю, мріями, думками й почуттями, сприяє формуванню чеснот; розділяє вроджену «мудрість», якою «царі царюють і сильні правду пишуть» [721, с. 272] та «премудрість» (мудрість-дар), якою Бог наділяє лише пророків та апостолів; виокремлює «злостивий диявольський світ», який загрожує людині заздрістю, жадібністю, лінощами, невіглаством, неробством, здатністю чинити зло і вбивати; окреслює головну мету життя – прагнення до пізнання самого себе, самовдосконалення, усвідомлення людяності й людської гідності, бажання трудитися на благо ближнього та інтересів своєї Батьківщини. Виховний ідеал К. Ставровецького – соціально-орієнтований і соціально зумовлений, він пов'язує вади людини з недоліками суспільства, закликає виправляти власні хиби й боротися з суспільними. У виховному ідеалі К. Ставровецького виразно прочитуються пантеїстичні мотиви захоплення невлото-таємничим, безмежно-вічним, недоступним для людського розуму Богом-творцем, возвеличення людини як найдосконалішого божого витвору та ствердження її права насолоджуватися красою землі і радощами власних тілесних відчуттів. Виховний ідеал К. Ставровецького виявився близьким і зрозумілим простому народу, однак окремі його характеристики духовенством сприйняті були як єретичні. Собор української православної ієрархії на чолі з І. Борецьким «Євангеліє учительне» під страхом прокляття наказував «не тримати, не читати, не купувати», в Росії царським наказом ця книга була засуджена до спалення, а інші заборонені. На знак протесту



К. Ставровецький 1626 р. перейшов до унії і решту життя провів у Єлецькому монастирі в Чернігові.

Наукова думка українських християнських просвітителів також мала різні ідеологічні орієнтації: одні були прихильниками захисту власних ідей від будь-яких зовнішніх впливів, інші прагнули критичного використання європейської культури. Такої думки тримався, зокрема, відомий просвітитель Мелетій Смотрицький (бл. 1572–1633). На відміну від І. Вишенського, котрий навіть у власній народній культурі вбачав загрозу християнському ідеалові, М. Смотрицький вважав доцільним використовувати надбання європейської культури, але не всупереч інтересам вітчизняної. З огляду на це, він виняткового значення надавав формуванню виховного ідеалу української еліти. У праці «Тренос», аналізуючи проблеми свого народу, держави й церкви, причину їх він вбачав у зниженні авторитету української світської й духовної влади, забутті святих образів «первородних синів Сідної Церкви» закликав князів, вельмож, архієреїв та ієреїв «бути прикладом вірним у мові, у спілкуванні, у любові, у вірі, у чистоті [671, с. 76].

В умовах жорстокої ідеологічної боротьби українські просвітителі особливу вагу звертали на необхідність виховання патріотизму як неодмінної людської чесноти, яка в однаковій мірі стосувалася здатності захищати як власну віру, так і рідну землю, мову, культуру. Прикладом дієвого патріотизму мала бути духовна та світська еліта. На цьому наполягав Калліст Сакович (Касіян) (1578–1647), який наголошував, що завдання поширення в народі освіти можливі лише людьми, вихованими в дусі безмежної відданості своєму народові [736, с. 97]. Косов Стефан Адам (Сильвестр) (бл. 1600–1657) основну мету людського життя вбачав у підготовці людини до практичної діяльності на благо рідного народу [736, с. 118]. У педагогічній теорії Інокентія Гізеля (бл. 1600–1683) ця думка виражена в ідеалізації постаті Володимира Мономаха й обґрунтуванні монархізму, сильної централізованої влади, здатної відновити колишню велич Київської держави. Ця ідея викладена також у праці Петра Могили (1597–1647) «Тріадіон» (1631), де

обґрунтовано ідеал зразкового правителя, котрий мусив за будь-яких обставин діяти перш за все «заради свободи вітчизни і підданих своїх» [736, с. 108]. Ідеї виховання молоді у відповідності до традицій рідного народу, відданості рідній землі і вірності православній вірі Петро Могила сформулював у цілій низці своїх праць, де основним моральним критерієм життя людини виступає сумління (воля і совість), основна мета людського життя визначається прагненням служити Батьківщині, за що найкращою нагородою має бути вдячність людей [761, с. 122–123].

Важливим концептом виховного ідеалу XVII ст. була освіченість. Ця ідея червоною ниткою пронизує вчення практично усіх вітчизняних мислителів того часу: загальнодоступної національно-мовної освіти вимагали Касіян і Сильвестр; на особливій турботі духовенства про освіченість народу з метою покращення його моральності наполягав Інокентій Гізель (бл. 1600–1683), вимагаючи створення нової школи, яка б поєднувала вітчизняні освітні традиції з кращими європейськими; забезпечення якісною освітою церковних кадрів вважав запорукою ефективних соціальних реформ Петро Могила. Російський педагог XIX ст. В. Родніков зазначав, що «ідеалом Могили була така руська людина, котра міцно охороняючи свою віру і свою мову, водночас би була людиною освіченою, стояла б нарівні з поляками, з якими доля пов'язала її в державному відношенні» [610, с. 26].

Ще одним ключовим компонентом у структурі виховного ідеалу XVII ст. слід назвати вимогу особистісної та суспільної активності: К. Ставровецький у повчанні «Про чорноризців лінивих» наголошував, що пусте й бездіяльне життя веде до затемнення розуму й закам'янілості серця; бажання робити добрі справи є однією з найбільших чеснот у нормах поведінки, описаних Петром Моголою; Симеон Полоцький у творі «Про владу над людськими пристрастями» ідеал діяльного активного життя протиставляв споглядальному ідеалові.

На межі XVII –XVIII ст. у змісті виховного ідеалу чітко простежується тенденція актуалізації не лише зовнішньої вимоги освіченості, але й внутрішньої потреби розвитку розуму. Однак цей період міцно пов'язує українську педагогічну думку з політикою Росії, зміст виховних ідеалів якої на той час вельми контрастував із українською виховною традицією. Петро І став активно залучати українську духовну еліту до процесу просвіти російського суспільства, необхідного для сприйняття й реалізації задуманих ним реформ. Однак московське духовенство вороже поставилося до «напливу київських учених», що, за висловом І. Франка, «дуже некорисно відбилося на южноруській літературі», спровокувавши її «варварську цензуру» [756, с. 360–361]. Цей час можна назвати періодом протиборства українського та російського виховних ідеалів, у якому ідеал український хоч і виявив важливу теоретичну перевагу, однак зазнав і певних трансформацій, зокрема, у процесі обґрунтування ідеалу владної еліти та спрямованості ідеалу еліти інтелектуальної.

Невігластво російського духовенства та відсутність у нього внутрішнього благочестя свого часу дуже вразили українського просвітника Данила Туптала (1651–1709), який мету виховання вбачав у формуванні гуманістичних і національно-патріотичних рис особистості. Його «Книга життя святих» («Четьї Мінеї») упродовж двох століть була улюбленим читанням простого українського народу. В. Тригубенко важливою педагогічною заслугою Данила Туптала називає конкретизацію морально-релігійної програми формування особистості [736, с. 151], обов'язковими компонентами виховного ідеалу якої виступали єдність духовної і фізичної чистоти, сила волі та розум, розвинений на основі книжного вчення.

Такі ж вимоги до ідеалу особистості висував український церковний діяч і педагог Іван Максимович (Іоанн) (1651–1715). Мету виховання він окреслював як підготовку людини до практичної діяльності в земному житті. Його виховний ідеал – це високоінтелектуальна, моральна і працьовита особистість. Найважливішими людськими чеснотами він вважав повагу до

батьків, милосердя, стриманість і розум. У 1681 р., після призначення його намісником Брянського Свенського монастиря, перше, що зробив Іоанн, – вислав із монастиря усіх неграмотних московських монахів, замінивши їх українськими й польськими [290, с. 346]. У своїй творчості («Зерцало від писання божественного» (1705), «Феатрон повчальний царям, князям і владикам» (1708), «Богоміркування на користь правовірних», «Іліотропіон, або Соняшник про співвимірність людської волі з божественною волею» та ін.) він також активно використовував праці письменників, які не належали до православної церкви, пояснюючи це щирим бажанням «всяке безчинство викоренити» й допомогти духовним наставникам стати доброчесними.

У реформуванні й вихованні російського суспільства особливим є внесок визначного українського богослова, педагога й ідеолога реформ Петра І Феофана Прокоповича (1681–1736). У його педагогічних працях «Коротка книга для навчання отроків» та «Духовний регламент» (1720) [189] людина представлена як «мікрокосм» – частка видимого й невидимого світу, втілення божественного і природного. Ф. Прокопович уклав перший в Росії збірник етичних норм російського суспільства [807], який проголошував необхідність виховання громадян, відданих своїй вірі й державі. Слід, однак, зазначити, що, попри схожість основних тез Ф. Прокоповича з ідеями мислителів Княжої доби щодо виховання в молоді почуття патріотизму, любові до батьківщини й поваги до влади, його ідеал людини-громадянина має кілька концептуальних відмінностей. Наприклад, обґрунтовуючи ідеали духовної та владної еліти, Ф. Прокопович обстоював необхідність підкорення духовної влади світській, що суперечить переконанням староукраїнських мислителів. Зрозуміло, що тогочасна російська духовна еліта апріорі не могла виконувати роль лідера суспільного розвитку через тотальну неосвіченість і консервативність. Саме тому Ф. Прокопович і підтримував активно Петра І в його прагненні «приручити церкву» і змусити її працювати на державу [667, с. 76]. Однак саме з Ф. Прокоповича бере початок невласлива українській ментальності ідея «цезарепапізму», яка,

впорядковуючи російське суспільство, згубно позначилася на змісті українського виховного ідеалу й зумовила трансформацію ідейних переконань самого мислителя. Про це писала свого часу Н. Полонська-Василенко, яка високо оцінювала Ф. Прокоповича як «найвизначнішого вченого-енциклопедиста», від'їзд якого до Москви, з одного боку, спричинив занепад Київо-Могилянської академії, а з іншого, – зумовив швидке еволюціонування його самого. Н. Полонська-Василенко писала: «Характеристична для цієї доби еволюція Т. Прокоповича: в 1705 р. він, присвячуючи Мазепі свою драму „Володимир”, славив його як гідного спадкоємця Володимира Великого, і в „Слові” <...> називав Київ „Другим Єрусалимом” – як антитезу „Третього Риму” – Москві. А в 1709 році, після Полтавської катастрофи, речник „Другого Єрусалиму” став неофітом „Третього Риму – Петербурга»» [558, с. 213]. У низці суспільно-політичних праць («Слово про правду й честь царську», «Канон молебний о многих літах імператору Петру Великому» (1721), «Слово на похвалу імператора Петра Великого» (1725), «Правда волі монаршої у визначенні спадкоємця держави своєї» (1726), «Історія імператора Петра Великого від народження його до Полтавської баталії» (1788) та ін.) Ф. Прокопович ідеалізував образ Петра I та пропагував «договір між народом і монархом», відповідно до якого людина мала підтримувати владу заради збереження свого життя і спокою. У цьому також вбачається певна відмінність від староукраїнського розуміння підкорення владі, основою якого був не страх за власне життя, а повага до володаря як ідеалу людини. З цього приводу М. Драгоманов писав, що вибулі з України до Московщини вчені перероблювалися там «із вільних людей на царських чиновників» [736, с. 176]. У книзі В. Смірнова «Феофан Прокопович» мислитель, з точки зору одних людей, – «безумовна темна постать, злий геній російської церкви, що підкорив її світській владі і розв'язав терор проти духовенства», а для інших – «один із найбільш талановитих людей свого часу [...], який значно вплинув на розвиток російського Просвітництва» [667, с. 223].

Логічність і важливість запропонованих Петром І реформ для тогочасного російського суспільства зумовила їх підтримку українською інтелектуальною елітою, яка сподівалася з утвердженням сильної централізованої влади відновити колишню велич Київської держави і відповідно до цього вносила корективи в систему власних виховних ідеалів (І. Гізель, Ф. Прокопович, М. Козачинський та ін.).

Особливу увагу теоретичним аспектам обґрунтування змісту, структури, дієвості й умов формування виховного ідеалу було приділено у творчості українського педагога й письменника Мануїла Козачинського (Михайла) (1699–1755). У його творах «Трагедія, або сумна повість про смерть останнього царя сербського Уроша П'ятого та про падіння Сербського царства», «Філософія Аристотелева...», «Образ пристрастей світу сього образом стражденного Христа виправиться» та ін. людина зображується як інтегральна частина природи, самодостатньою основою якої є совість, метою життя – щастя як досконале вміння користуватися власним розумом, а основними принципами виховання – цілеспрямована людська діяльність та домінуюча роль свідомості, волі й інтелекту. Характеризуючи особистість, М. Козачинський називає два напрями її розвитку: виховання чеснот (ідеал) чи формування пороків (анти-ідеал). Таким чином, зміст виховного ідеалу визначається наявністю основних чеснот, що утворюють добру структуру особистості: навички інтелекту (розсудливість) та трьох навичок волі (справедливість, поміркованість та хоробрість) [736, с. 183–184]. М. Козачинський виділяє також: властивості чеснот, ступінь їх розвитку, взаємні зв'язки та неоднакову вартість. Досліджуючи ступені розвитку чеснот, педагог, по суті, визначає етапи наближення людини до ідеалу. На першому етапі постає людина-початківець, основною рисою якої має бути витримка, необхідна для ефективного опору сильним пристрастям, на другому – свідомо людина з розвиненою поміркованістю, яка знижує вплив пристрастей до легкого опору, на третьому – людина-герой із міцною волею, котра взагалі не відчуває труднощів у подолання пристрастей. Перші два

етапи характеризуються недосконалістю чеснот і їх слабкими взаємними зв'язками (наприклад, хтось може бути розсудливим і справедливим, проте не зовсім поміркованим чи хоробрим). Лише на третьому етапі, де високо розвинений інтелект вказує волі мету діяльності й засоби для її досягнення, всі чесноти тісно переплітаються, утворюючи ідеальну особистість.

Схожими є педагогічні погляди Семена Кулябки (Сильвестра) (1704–1761). Так само, як Іоанн, він наголошував на необхідності поєднання вітчизняного педагогічного досвіду з європейським. Його ідеал людини потребував високорозвиненого інтелекту, міцної волі, моральності і працьовитості. Обґрунтовуючи процес виховання особистості, особливого значення С. Кулябка надавав формуванню ідеальної мети як можливої реальності, що розглядалась як головний спонукальний мотив людської діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети й перетворення її на об'єктивну реальність [345, с. 5].

У творах українського педагога, філософа і церковного діяча Григорія Кониського (Георгія) (1717–1795) виховний ідеал був глибоко гуманістичним не лише за формою, але й за змістом та спрямованістю, вимагав досконалого розвитку духу й тіла, поєднання розумового, морального й фізичного виховання. Мету людського життя педагог визначав як щастя або загальнолюдське благо. Г. Кониський критикував виховний ідеал стоїків, який, на його думку, сприяв формуванню жорстокості, руйнував любов у стосунках батьків і дітей, пригнічував співчуття до знедолених, придушував відданість батьківщині тощо [736, с. 194]. В «Історії Русів, або Малої Росії» (1846) виховний ідеал Г. Кониського, що вимальовується в описах постаті Б. Хмельницького й низки інших українських гетьманів та боротьби українського народу за визволення, звеличує патріотичні почуття і вчинки, засвідчуючи природне, моральне й історичне право кожного народу на самостійний державно-політичний розвиток.

Близькими до ідеї соціального спрямування виховного ідеалу М. Козачинського та Г. Кониського були також погляди українського ученого-енциклопедиста Якова Козельського (1729–1795), який основою виховного ідеалу людини вважав доброчесність із найважливішими її чеснотами (працьовитість, старанність, наполегливість, терплячість, сміливість) [736, с. 212]. На думку вченого, формування доброчесності можливе було лише шляхом поєднання інтересів людини і суспільства, що не лише сприяє моральному вихованню окремої людини, але й служить умовою доброчесності всього народу.

Вінцем педагогічних пошуків виховного ідеалу у XVIII ст. є творчість Григорія Сковороди (1722–1794). Створений ним виховний ідеал оминув ідеї звеличення монархії, принципи церковно-схоластичного та дворянсько-аристократичного виховання. Мету педагогічної діяльності він вбачав у підготовці вільної людини, гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства, здатної жити й боротися. Моральними засадами виховного ідеалу Г. Сковороди є «добре сумління», «чисте серце» й «чиста совість», які дозволяють долати страх смерті, що руйнує відчуття щастя, і слугують основними критеріями вартості людського життя [678, с. 25]. На його думку, краще «час чесно жити, ніж мерзенно цілий день» [657, с. 25]. Серед найважливіших концептів змісту виховного ідеалу Г. Сковороди можна назвати: доброчесність, яка утримує людину в межах добра, сповнюючи її душу спокоєм, гідністю і вдячністю (моральна людина); освіченість, яка допомагає пізнавати себе, долати зло у своїй душі і в суспільстві (мудра людина); незалежність, як здатність самостійно вибирати шляхи розвитку і самовдосконалення (вільна людина); розуміння свободи вибору і здатність передбачати наслідки вчинків (відповідальна людина); споріднена праця, що є вільно обраною, приємною людині й потрібною людям (щаслива людина); рівновага духовного і тілесного, що сприяє розвитку усіх людських потенцій (гармонійна людина); патріотизм, як любов і відданість Батьківщині, рідній землі, своєму народові, його мові, культурі й історії (людина-громадянин).



Узагальнення процесу становлення ідеї виховного ідеалу у вітчизняних педагогічних теоріях XI – XVIII ст. (Додаток Б.1, Б.2, Б.3) дозволило визначити кілька етапів еволюції виховного ідеалу: державно-духовного розвитку (XI – XIII ст.), інерційного існування виховних ідеалів Київської Русі (XIV – XV ст.), протистояння конфесійних виховних ідеалів (XVI – XVII ст.) та початку маргіналізації вітчизняних виховних ідеалів (XVIII ст.). На кожному етапі виділено й охарактеризовано основні напрями формування виховного ідеалу, тенденції і трансформації.

2.2. Розвиток проблеми виховного ідеалу в духовній педагогіці XIX – початку XX ст.

Педагогічні ідеї вітчизняних просвітителів XI–XVIII ст. щодо особливостей формування виховного ідеалу людини-християнина були відтворені й розвинуті в трудах християнських педагогів XIX – початку XX ст., науково-методична спадщина яких тривалий час залишалася для педагогічної спільноти «суцільною *terra incognita*» [365, с. 1], не отримуючи об'єктивної наукової оцінки, оскільки дослідження епохи важливих для українського національно-культурного розвитку змін не входило в інтереси радянської історіографії [46, с. 16]. Тому лише відносно недавно українська історико-педагогічна наука змогла оцінити творчу спадщину багатьох вітчизняних християнських педагогів. Їхню історико-педагогічну спадщину досліджували Н. Гупан, Л. Пироженко, Є. Плеханов, А. Розсоха, М. Ткачук, О. Черкасов; філософсько-педагогічний аспект діяльності став об'єктом наукової уваги Л. Беленчук, С. Кузьміної, Т. Муравицької, О. Невмержицької, Е. Прокоф'євої, Т. Рогової, Т. Твердохліб, О. Хмельницької, О. Черкасової, Н. Шип та ін. Однак практично в усіх сучасних дослідженнях тема виховного ідеалу не є основною й розглядається здебільшого в контексті морально-релігійного виховання. Зокрема, основною метою цілеспрямованої педагогічної діяльності вітчизняні християнські

педагоги вважали навчання дитини користуватися даром свободи в ім'я добра [366, с. 16, 18], а головним завданням і умовою досягнення визнаного суспільством морально-релігійного ідеалу – «стимулювання внутрішнього саморозвитку людини» [269, с. 22]. Відомо, що їхні погляди на виховний ідеал формувалися на ґрунті античних виховних ідей, поглядів християнських педагогів Візантії, педагогічних традицій Київської Русі, практичного досвіду педагогів братських шкіл, наукових концепцій викладачів і вихованців Київської духовної академії, відомих світських педагогів того часу [708, с. 14].

У контексті розвитку ідеї виховного ідеалу особистості для представників духовної педагогіки XIX – початку XX ст. актуальною також була проблема моральності дитини. Спільним у їхніх поглядах слід визнати переконання в тому, що людина є носієм образу Божого як духовного центру особистості й основи людської моральності. Це суперечило поглядам видатних учених того часу, зокрема, І. Канта, який заперечував «добродійність темпераменту» як вродженого компоненту особистості, або Й. Гербарта, котрий вважав, що дитині властива вроджена «дика пустотливість», яку вихователь має проборкувати. Однак багатьом вітчизняним християнським педагогам і філософам вдалося створити гуманістичні за своїм змістом теорії, які дозволяли говорити про певну внутрішню моральність дитини. У будь-якому випадку українська духовна педагогіка XIX – початку XX ст. демонструвала незалежність поглядів, високу якість наукової думки й гуманістичне спрямування теорій виховання ідеальної особистості. Основним завданням цієї частини роботи є аналіз педагогічної спадщини вчених християнського напрямку української педагогічної думки з метою визначення особливостей розвитку ідеї виховного ідеалу у вітчизняній духовній педагогіці XIX – початку XX ст.

Однією з найменше вивчених постатей української духовної педагогіки є вихованець Київської духовної академії, згодом професор і викладач філософії, логіки, психології й педагогіки в університеті св. Володимира

Орест Новицький (1806–1884). У період негативного ставлення до філософії О. Новицький не лише став на її захист, але й здійснив спробу по-новому осмислити її призначення. Однак ідеалістичний творчий доробок ще за життя автора зазнав нищівної критики з боку тогочасних «антропологічних матеріалістів», зокрема М. Антоновича, Д. Писарєва, М. Чернишевського, а надалі ідеологами «войовничого матеріалізму» ім'я О. Новицького взагалі було викреслене з канону «прогресивних» учених. Лише зараз вітчизняна історико-педагогічна наука починає виокремлювати в його філософських працях («Керівництво з дослідної психології», «Коротке керівництво до логіки з попереднім нарисом психології», «Про нарікання щодо філософії у теоретичному і практичному відношенні, їх чинність і важливість», «Про розум як вищу пізнавальну здібність», «Поступовий розвиток давніх філософських учень у зв'язку з розвитком поганських вірувань») численні педагогічні ідеї, найважливішою з яких є «ідея людини», що подається як головна мета єдиних за змістом і звернених до вищої, ідеальної сторони дійсності – філософії та релігії [715, с. 92, 93].

В основі своєї виховний ідеал О. Новицького є ідеалістичним, однак не відірваним від природи людини, особливостей її практичного життя й культури. Метою виховання він вважав формування духовної, високоінтелектуальної і працюючої особистості [615, с. 187]. Духовність розглядалася О. Новицьким як основоположна складова вихованого ідеалу, що визначає моральні якості людини, споріднює зі своєю культурою, спрямовує на служіння людям. Виховний ідеал О. Новицького є співзвучним з кордоцентризмом Г. Сковороди. Викладені ним у статті «Про розум як вищу пізнавальну здібність» (1840) думки є свого роду філософським обґрунтуванням механізмів усвідомлення людиною категорії «ідеалу» як сукупності сприйнятих серцем понадчуттєвих істин. На його думку, спочатку ідеї розуму «сприймаються серцем і перетворюються в ньому на відчуття: відчуття істинного, доброго та прекрасного, які, в свою чергу, стають ідеями істинного, доброго та прекрасного» [479, с. 131 ], а потім, сприйняті серцем

ідеї «стають власністю духу» й супроводжуються вірою у світ понадчуттєвого, який сповнює серце «найживішим, хоча ще й позазвітним переконанням в істинності ідей» [479, с. 131–132]. О. Новицький не дає чіткого визначення виховного ідеалу, але з його праць він постає як особливий усвідомлений стан блаженства, до якого природно прагне серце людини. Релігія у працях О. Новицького – це найглибше джерело уявлень про ідеал і найкоротший шлях до нього. На його переконання, релігія – це «галузь свідомості, де розв’язуються всі загадки світу, де набувають злагоди всі суперечності думки, де заспокоюються всі турботи і тривоги серця», «галузь вічної істини, вічного спокою, вічного світу», що дарує людині блаженство [481, с. 14–15]. Уособленням виховного ідеалу у працях О. Новицького виступає образ Боголюдини, в якому гармонійно співіснують богоподібний людський дух, совість і розум. Вчений зазначає, що богоподібний дух сам собою розкривається в свідомості людини «вічними ідеалами Божества», совість сприяє усвідомленню волі Божої, виконує функцію внутрішнього голосу, «в якому звучать вищі релігійні істини», приборкує пристрасті, наближаючи особу до образу Боголюдини, а розум є вищою здібністю, яка дозволяє людині усвідомити всі даровані їй богоподібним духом ідеї [481, с. 16, 18, 20]. «Без розвитку в людині вищих здібностей, – писав О. Новицький, – вона інстинктивно сприймає ідеї й цінності, визнає, наприклад, буття Бога, але немає про нього правильних і ясних понять; відчуває, що потрібно бути доброчесним, але не знає суті чеснот» [481, с. 22]. Розвиток таких здібностей розглядається як результат виховання й навчання, які в теорії О. Новицького є нероздільними педагогічними категоріями, функціонуючими в межах філософії, яку він називав «самозаглибленням», «самоаналізом народності», провідною наукою у справі народного виховання [480, с. 92].

«Ідея людини» у вченні О. Новицького є особливим конгломератом віри й розуму, унікальним поєднанням психологічних, педагогічних, філософських і теологічних уявлень, засуджених на початку XX ст.

матеріалістичними вченнями, що пропагували нігілізм, заперечували існування мети життя й виховання і привели до знищення у цілих поколінь найважливіших цінностей християнського виховного ідеалу. Сучасна дослідниця М. Ткачук, аналізуючи факт вилучення імені О. Новицького з радянської історії філософії, саме матеріалістичний нігілізм вважає причиною перемоги епохи, в якій невігластво «з легкістю перемагає освіченість, відверте хамство – справжню культуру, неприховане шанобство – сумлінну і наполегливу наукову працю» [715, с. 89].

Видатною постаттю Київської духовної академії є Сильвестр Гогоцький (1813–1889), творча спадщина якого («Вступ до педагогіки», «Про вищу освіту у застосуванні до жінки», «Філософський лексикон» та ін.), на жаль, також довгий час залишалася не затребуваною. Сьогодні це ім'я актуалізувалося не лише у вітчизняних наукових дослідженнях [360; 707], але й у працях російських дослідників, які досягнення київської філософської школи визнають важливим етапом розвитку педагогічної думки своєї вітчизни [36, с. 89, 102]. Виховний ідеал С. Гогоцький розглядав у контексті визначення сутності практичних і теоретичних (моральних) наук, які, на його переконання, слугують для «вираження найбільш шляхетних прагнень людини до усвідомлення й практичної реалізації своєї людської гідності, свого високого покликання у всіх сферах свого життя» [112, с. 1, 6]. На його думку, саме «моральні» науки накреслюють ідеал досконалості, до якого має прагнути воля людини. Вчений наголошує на тому, що людині для практичної реалізації ідеалу внутрішньої досконалості потрібні певні засоби, які б сприяли розвитку її розуму й волі. Такі засоби впливу на тілесні й духовні здібності людини С. Гогоцький відносить до компетенції однієї з «моральних» наук – педагогіки. Саме за нею він закріплює місію підготовки «Російських Педагогів – гідних посередників у великій справі народної освіти» та виховання «людини-Християнина й гідного сина вітчизни» [112, с. 8]. У філософсько-педагогічному вченні С. Гогоцького «ідея людини», визначення її сутності, призначення, сенсу життя й закономірностей розвитку

стає центром педагогічної науки, покликаної наближатися до визначення «універсальної мети» виховання людської особистості. Однак учений визнає, що в питаннях формування виховного ідеалу неможливо віднайти універсальні методи й засоби, оскільки кожна культура має власне бачення образу досконалої людини [361, с. 53]. По суті, С. Гогоцький визнає залежність результатів виховання від врахування педагогічною наукою не лише індивідуальних, але й культурних особливостей кожної дитини.

У процесі наближення суспільства до визначеного виховного ідеалу великого значення С. Гогоцький надавав вищій освіті жінок. Соціальну роль жінки він порівнював з кровоносною системою, зазначаючи, що жінка, виховуючи дітей і розвиваючи в них людину у вищому розумінні цього слова, так само, як і кров, забезпечує життєздатність усього суспільного організму [36, с. 101]. Саме тому, на думку вченого, успішність втілення вищих ідей виховання залежить від освіченості жінки та її світорозуміння. На переконання педагога, лише вища освіта дозволить жінці навіть за умов бідності відчувати мирну повноту внутрішнього вдоволення своєю здатністю розуміти закони життя і святість обов'язку так само, як і в блискучому життєвому становищі [113, с. 5–6].

Серед вітчизняних педагогічних праць, що послужилися розвитку ідеї виховного ідеалу, особливе місце займає педагогічна спадщина одного з авторів «філософії серця» («кордоцентризму») [808; 811], теоретика педагогіки професора Памфіла Юркевича (1826–1874): «Ідея» (1859), «Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого» (1860), «З науки про людський дух» (1860), «Читання про виховання» (1865), «Курс загальної педагогіки з додатками» (1869), «Ідеї і факти з історії педагогіки» (1870) та ін.

Сучасні дослідники неоднозначні в своїх оцінках філософії освіти українського мислителя. Найчастіше його концепцію людини називають «філософією серця», рідше – конкретним ідеалізмом, знаходячи в ній елементи персоналізму та екзистенціалізму, що не дає можливості певним

чином визначитися щодо її витоків. У дечому кордоцентризм П. Юркевича схожий з ідеєю «серця» Г. Сковороди. Однак, на думку сучасних дослідників, він пішов далі від Г. Сковороди у розвитку філософії серця. У теорії П. Юркевича цей символ підносилося над людською душею й духом, переростаючи у концепт, що послідовно розповсюджується на всі головні сфери духовної діяльності людини, стаючи духовною підвалиною його педагогіки. «Саме через неї, – писала О. Головченко, – й будується П. Юркевичем проекція нової «філософії освіти», до якої ми повертаємося сьогодні» [119, с. 36].

Педагог запропонував настільки оригінальний і не типовий для своєї епохи погляд на людину як на конкретну індивідуальність, що його однаково важко було вписати як у традиційні матеріалістичні, так і в ідеалістичні теорії людської особистості. Філософія освіти П. Юркевича значно випередила свій час і тому була незрозумілою для багатьох його сучасників. Однак беззаперечним визнається той факт, що кордоцентризм П. Юркевича мав величезний вплив на формування світогляду багатьох видатних філософів (В. Соловйов, С. Булгаков, М. Бердяєв, С. Франк, М. Лосський та ін.), чиї ідеї щодо призначення людини є сьогодні важливою складовою загальнофілософського рівня дослідження виховного ідеалу особистості.

Можна вважати, що педагогічні погляди П. Юркевича є своєрідним синтезом наукового знання й віри, в основі якого – ідея християнської гуманності як принципу визначення ідеалу та мети виховання [367, с. 10]. У легендарній праці «Серце ...» він доводив відсутність суперечностей між досягненнями психофізіології та християнською антропологічною ідеєю, спростовував тезу про заперечення наукою християнства, переконував у важливості останнього для розвитку педагогічної науки [363, с. 66]. Основною причиною звернення до теми «серця» П. Юркевич вважав присутність цього символу «у всіх священних книгах і у всіх богонатхненних авторів», які розглядали його як «осереддя всього тілесного і духовного життя людини, як найістотніший орган і щонайближче вмістилище всіх сил,

функцій, рухів, бажань, почувань думок людини з усіма їх напрямками і відтінками» [811, с.73].

Серце в його теорії виступає скарбницею усіх тілесних, духовного і моральних сил людини, головним джерелом її природного морального закону. Головна ідея цієї праці П. Юркевича спрямована проти надто примітивних, з точки зору освіченої віри, раціоналістичних спроб звести сутність душі лише до мислення. На думку вченого, такий підхід обминав проблему неповторної людської індивідуальності, в результаті чого об'єктом наукової уваги ставала людина абстрактна, позбавлена свого унікального «я», ніколи не існуюча й недосяжна. П. Юркевич наголошував на тому, що дух людини, визначаючи її вчинки і формуючи ставлення до них як до провини чи заслуги, є категорією особистою, а не колективною.

Педагогічні ідеї П. Юркевича, порівняно з філософськими, виявилися більше доступними й зрозумілими. Деякі його твори були навіть включені до окремих підручників з історії російської педагогіки ще на початку ХХ ст. [161, с. 393–408; 164, с. 230–247]. Педагогічні погляди ученого базуються на поєднанні кордоцентризму, антропоцентризму та української духовної традиції, а обґрунтований ним виховний ідеал – на засадах християнської моралі, гуманізму, природовідповідності та народності [465, с. 239, 240]. У концепції П. Юркевича визначення виховного ідеалу базується на врахуванні взаємних зв'язків дійсного (культури) та належного (ідеалу) – «основи всього безсмертного, прекрасного і дійсного», «вічного і спокійного образу всякого правдивого існування, всього досконалого, доброго і прекрасного», «початку і кінця, основи й цілі всіх явищ у світі і в людстві» [808, с. 34–35].

Християнські уявлення П. Юркевича про природу людини визначають і головну мету її виховання, яка у трактуванні П. Юркевича збігається з метою людського життя. У праці «Мета виховання» він зазначав, що реальний образ як людини, так і епохи залежать від результатів постійної боротьби між ученням про доброчесність і вченням про щастя. У вихованні дітей педагог закликає утримуватися крайнощів, які можуть виявляти ці вчення, оскільки



«одні теорії зводять виховання до приємних відчуттів та гри, а інші підкорюють якому-небудь ідолу натовпу епохи» [164, с. 237]. Аналізуючи історичний розвиток виховного ідеалу, П. Юркевич наголошував, що чотири основні чесноти (мужність, справедливість, мудрість і помірність) людству дала стародавня історія, а християнство додало до нього вимогу любові і святості, створивши досконалий образ Батька Небесного – величний «ідеал для всіх народів і станів» [813, с. 10, 13]. Особливою заслугою П. Юркевича є обґрунтування особливостей співіснування у свідомості однієї особи християнського та національного ідеалів. На його переконання, щоби християнський ідеал не став причиною нівелювання культури й особистості дитини, потрібно зробити процес його входження до її внутрішнього й національного світів «актом добровільного визнання» [365, с. 11].

П. Юркевич обґрунтовував також і педагогічний ідеал, який не ототожнювався із ідеалом виховним, а чітко окреслював головні вимоги до вихователя щодо створення ефективних умов формування виховного ідеалу. Педагог акцентував увагу на тому, що його реалізація залежить від правильного добору виховних принципів, методів і засобів. Зокрема, він наполягав на необхідності оптимального поєднання в процесі виховання особистості принципів примусу й свободи, наголошуючи, що вихованець досягає гармонії зі своїм морально-християнським ідеалом лише за умови врахування педагогом індивідуальної дитячої природи [810, с. 66], спираючись на авторитет і любов без насилля й примусу [465, с. 243]. Сучасна дослідниця С. Кузьміна назвала цей процес поєднанням принципів ідеаловідповідності і природовідповідності [366, с. 12]. П. Юркевич був переконаний, що свідоме сприйняття дитиною обраного суспільством виховного ідеалу дозволить їй будити добро у власній душі, знаходити внутрішні сили для подолання труднощів, пов'язаних з формуванням найвищої людської чесноти – доброчесності, що виявлятиметься через великодушність і самозречення, повагу до закону і прав інших людей, вірність слову, обов'язку і зобов'язанням, справедливість і безкорисливу

любіві [813, с. 12]. Саме ці риси, на переконання педагога, здатні змусити людину забути власні інтереси задля служіння правді й добру.

Основоположними засадами визначення мети виховання П. Юркевич вважав врахування особливостей духу вихованця, його покликання та обов'язку перед Церквою, родиною й державою [813, с. 9]. При цьому, саме дух людини, як джерело усіх проявів людської сутності, що спрямовує прагнення її до істини, добра й богоподібності, він вважав основною метою виховання, а Церкву, родину й державу – засобами, покликаними служити людині й сприяти її наближенню до головної мети життя [812, с. 31]. Весь процес виховання у розробленій ним педагогічній стратегії (поєднання педагогічних зусиль держави, суспільства, родини й Церкви) розглядається як забезпечення умов, необхідних для інтелектуально-емоційного прийняття дитиною певного виховного ідеалу, під яким розуміється унікальна, у найвищому духовному сенсі освічена, доброчесна, творча й діяльна особистість, здатна до саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення, котра знає й любить добро і має сили його творити [810, с. 30].

З огляду на те, що вражена моральним скептицизмом тогочасна педагогічна практика у реальному житті здебільшого орієнтувалася лише на «ідеал середньої людини», П. Юркевич особливо наголошував на необхідності пробуджувати в серці дитини любов до вищого та ідеального, що спрощує шлях наближення до ідеалу. «Не те, які потреби полегшують життя пересічної людини, повинно бути керуючим началом педагогіки, підкреслював учений, всю свою силу вона повинна зосередити на тому, які начала обумовлюють піднесення пересічної людини до істинної людини» [809, с. 32].

Загальнодержавного значення П. Юркевич надавав моральній складовій виховного ідеалу, підкреслюючи вплив моральних ідеалів на життєздатність держави й прогресивний розвиток суспільства та культури. Сучасні дослідники педагогічної творчості П. Юркевича засвідчують, що йому вдалося узгодити «важко сумісні принципи відповідності педагогічних

упливів етичним ідеалам, людській природі та національній культурі» [366, с. 16]. Саме тому вся його педагогіка просякнута глибокою любов'ю й повагою до особистості дитини і тим самим дуже наближена до сучасних педагогічних уявлень про мету виховання та виховний ідеал особистості [461, с. 32].

Ще одна видатна постать київської духовної педагогіки – професор Петро Ліницький (1839–1906) – виховним ідеалом людини вважав духовну особистість, здатну «володіти собою» [390, с. 26–27]. У його філософсько-педагогічній концепції («Про свободу волі», «Християнська моральність», «Освітнє значення філософії», «Становище й потреби нашої духовної, переважно вищої, освіти», «Посібник до вивчення питань філософії (елементи філософського світопогляду)») виховний ідеал постає водночас як мета виховання, процес і умова його формування. Цей педагогічний феномен розглядається як «ідеальна кінцева причина», результат свідомих задумів і цілей особистості, котра прагне до творчого самовизначення і самовдосконалення [390, с. 17]. При цьому особливу роль у вихованні ідеального християнина П. Ліницький відводив освіті як шляху до свободи волі через «синтез віри й розуму» [252, с. 258]. Таким чином, «освічена віра» розглядалася як запорука доброчесності – головного ідентифікатора ідеальної особистості [392, с. 44, 395–397]. Прагнення людини до такого ідеалу, піднесення власної буденної свідомості до вищих ідеальних істин й формування усвідомленої моральності у всіх верствах суспільства розглядалися вченим як запорука суспільного спокою, профілактика духовних криз і протидія спалахам революційного насильства [391, с. 6–7]. Основні структурні та змістові компоненти виховного ідеалу, на думку педагога, поєднуються не за принципом гармонії, а чіткої ієрархії, вінцем якої має бути віра [393, с. 49, 50]. П. Ліницький зазначав, що в ієрархії виховних ідеалів людської спільноти загальнолюдські ідеали не повинні домінувати над національними й народними. Він підкреслював, що надмірне захоплення «загальнолюдськими ідеалами європеїзму», яке виходило за межі

літературної творчості, виявлялося згубним у справах політичних. «Тепер уже ніхто не сумнівається, – писав він, – що в політиці обов’язок велить керуватися винятково національними інтересами» [392, с. 45]. Для того, щоб суспільство могло «діяти в дусі справжніх інтересів своєї батьківщини», воно, на думку П. Ліницького «повинне виховати в собі почуття і прагнення, цілком злагожені з народними ідеалами» [392, с. 45]. Педагог вважав, що запорукою національного виховання могла бути лише впливова богословська наука, яку він називав органом національного духу й національних ідеалів.

Варто також зазначити, що особисте ставлення П. Ліницького до виконання своїх педагогічних обов’язків виявилось яскравим взірцем ідеального педагога. Т. Твердохліб писала, що лекції П. Ліницького відзначалися високою науковістю змісту й водночас доступністю для розуміння студентів [709, с. 53]. Учні його згадували про ретельну кількості етапну підготовку педагога до лекційних занять, про постійні його зусилля над самовдосконаленням, активну суспільну діяльність, велику увагу до організації самостійної наукової роботи студентів тощо. Розповідаючи про педагогічну майстерність П. Ліницького, один із його учнів підкреслював, що лекції педагога «вражали філософською симфонією, яка програвалась на очах у слухачів». «Учні немов би вводились у філософську лабораторію професора, – згадував П. Кудрявцев, – яка була для них живою школою розумової праці» [355, с. 741–742].

Відомо також, що П. Ліницький активно займався просвітницькою роботою в Київському педагогічному товаристві взаємної допомоги (1898–1906), основним напрямом діяльності якого він вважав всебічне сприяння покращенню «морального побуту» членів товариства. З цією метою, на його думку, слід було використовувати «заходи, спрямовані на розумове й моральне єднання педагогів» [609, с. 90]. Такими заходами він вважав читання публічних лекцій і рефератів з обговоренням визначених тез, публікації праць із питань літератури й педагогіки, влаштування музичних вечорів для своїх членів тощо [609, с. 90]. Зокрема, виступаючи з доповіддю

«Про працелюбність», П. Ліницький розгорнув дискусію щодо проблеми особливостей національних характерів і чеснот. Зокрема, йшлося про відсутність «у руської людини» ініціативи і схильності до систематичної праці». Цікаво, що в дискусії звучали вже аналізовані нами в першому розділі тези про те, що першопричиною цієї властивості народного характеру є історичні й географічні особливості Російської імперії (геокультурний підхід). Крім того, обговорювалися шляхи й засоби розвитку у руської людини початку ХХ ст. любові до праці, визнавалася потреба організації систематичного трудового навчання й виховання в середній школі з метою формування працелюбності з дитячого віку. У процесі дискусії було також зроблено важливий висновок про непересічну роль стимулювання інтересу в навчально-виховній діяльності. Зокрема, йшлося про те, що «самоосвіта, коли вона ґрунтується на серйозному інтересі до знань, може бути могутнім засобом до визначеної мети» [709, с. 56].

За ініціативи й активної участі П. Ліницького було відкрито журнал «Віра й розум» (1884), що видавався при Харківській духовній семінарії і став офіційним виданням Харківської єпархії. На початку ХХ ст. на сторінках цього видання стали з'являтися матеріали про важливість реформування духовної освіти. Під час обговорення проекту статуту православних духовних академій (1906) П. Ліницький наполягав на важливості вивчення філософії, яка розглядалася як сходинка для здобуття власне релігійної освіти. «Саме цю освіту, – писав він, – обмежуємо вивченням Морального Богослов'я, оскільки зовнішньою основою християнської поведінки є життя й авторитет церкви, а внутрішньою основою – християнське віровчення» [709, с. 55].

По суті, стиль педагогічної діяльності П. Ліницького свідчив про те, якими особистими, суспільними й професійними чеснотами мав би бути наділений педагог, покликаний протистояти тяжким викликам початку ХХ ст. Педагогічна діяльність П. Ліницького демонструє дієвість сформульованої ще вітчизняними мислителями XVI ст. вимоги виховувати в

народу «освічену віру» як основну умову захисту віри, національних ідеалів і державних інтересів. На жаль, як показав досвід функціонування системи духовної освіти на території підросійської України в XIX – на початку XX ст., прогресивні педагогічні ідеї українських духовних педагогів мало спричинилися тогочасній духовній освіті, оскільки не відповідали «охоронному» принципу її побудови, який декларував шкідливість «зайвих» знань.

У розвиток ідеї виховного ідеалу важливим є також внесок професора Київської духовної академії Маркеліна Олесницького (1848–1905): «Історія моральності й моральних учень», «Моральне богослов'я», «Курс педагогіки», «Короткий курс педагогіки» та ін. Виховний ідеал особистості прочитується в контексті морального богослов'я, у процесі аналізу сутності понять «начало моральності», «вищий закон», «ідея досконалості», «богоуподібнення», «богоподібна особистість», «моральний ідеал», «християнський ідеал», «найвища моральна свобода», «щастя» тощо. Він розглядається як кінцева мета виховання і як процес її досягнення. З одного боку, виховний ідеал постає як самосвідома істота, яка «сама себе покладає», діє вільно через самовизначення в цілеспрямованій діяльності [490, с. 50–51], «котра сама в собі має значущість і ціну, має в собі волю як внутрішнє самовизначення до добра» [491, с. 112], а з іншого, – як моральна діяльність, особиста перемога внутрішнього добра над гріховністю, самоусвідомлений шлях до довершеності і щастя, потреба в Любові до Бога та ближніх, здатність у кожному члені суспільства поважати й шанувати богоподібну особистість [492, с. 5, 32, 34]. М. Олесницький розрізняє також виховний ідеал як абстрактну ідею та його реальне втілення. «Для успішного морального життя, – зазначав він, – недостатньо відстороненого закону, потрібен ще конкретний приклад життя [...], який виконав би вимоги й реалізував моральний ідеал у тих умовах, в які поставлені ми» [492, с. 46]. Такою референтною особистістю М. Олесницький називав Ісуса Христа, який поєднав у собі основні складові людського ідеалу – найвищу моральну

свободу й найдосконалішу любов, виховав гармонійний характер, де природно поєдналися споглядальність і практичність, риси чоловічої (здатність до боротьби й героїзму) і жіночої (сердечність, безмежні відданість, терпіння та послух) досконалості [492, с. 46–47]. Головним завданням школи педагог називав орієнтацію саме на такий зразок виховання дітей, який би допомагав їм пристосовуватися до соціальної дійсності [491, с. 259].

М. Олесницький приділяє також особливу увагу механізмам формування моральності як найважливішої людської чесноти. У цьому питанні він полемізує з ідеями І. Канта та Й. Гербарта, які заперечували природну доброчинність дитини. На думку ж М. Олесницького, дитина має вроджену здатність до вищих проявів моральності – добрих учинків «за велінням серця», оскільки головний «моральний закон» Бог «записав» у її серці. Вчений вважав, що головним носієм морального закону дитини має стати сумління, яке М. Олесницький порівнював зі стрілкою сонячного годинника: як стрілка показує напрям променя, так і сумління сигналізує, наскільки вчинок людини відповідає моральному закону [362, с. 61]. Педагог не вважав сумління духовною нормою, яку людина створює, узагальнюючи свій життєвий досвід, заперечував кантівське тлумачення сумління як «ідеального Я», що реагує на нижчі чуттєві потяги й бажання. За М. Олесницьким, сумління має Божу природу, але його визначають також релігія, культура й освіта. Цим він пояснював те, що моральний лик особистості залежить від історичного часу, соціального походження людини, її способу життя й виховання. Нарешті, М. Олесницький визначав сумління як поєднання трьох психічних здібностей людини – самосвідомості, самовизначення й самодіяльності, формування яких дозволяє говорити про дитину як про суб'єкта моральної дії. Передумови сумління виникають, на його думку, тоді, коли дитина виявляється готовою самостійно робити власний, нехай навіть найпростіший, але свій вибір, тобто коли вона починає усвідомлювати своє «Я». Таким чином, у теорії моральності

М. Олесницького поняття «сумління» можна розглядати як твірну виховного ідеалу особистості, царину поєднання в людській особистості Божого і людського. Ця теорія не заперечує важливості належних умов виховання для наближення дитини до ідеалу, але й не віднімає у людини віру в гуманність її природи.

Окремі аспекти пошуку ефективних шляхів формування виховного ідеалу відображені у працях викладача педагогіки Київської духовної академії Миколи Маккавейського (1864–1919): «Релігія і народність як основи виховання», «К. Д. Ушинський і його педагогічні ідеї», «Педагогічні погляди графа Л. М. Толстого», «Сучасні педагогічні блукання», «Про вчительство по образу Христову», «Пастирське богослов'я та педагогіка в курсі наук духовних академій», «До питання про релігійне виховання в нашій середній загальноосвітній школі», «Кафедра педагогіки в духовних академіях (до питання про педагогічну підготовку до навчально-виховної справи в духовній школі)». Виховний ідеал учений розглядав як природно й національно зумовлений результат і процес морального самовдосконалення особистості. На його думку, людина «сама в собі містить відомий ідеал, і справа педагога не придумати його, а зрозуміти [...], посприяти проростанню того ідеалу, який даний самою природою» [415, с. 18]. М. Маккавейський зазначав також, що кожен народ має власну ієрархію ідеалів (етичних, естетичних, релігійних, соціальних та ін.) і школа зобов'язана це враховувати обираючи шляхи формування виховного ідеалу своїх учнів. При цьому педагог наголошував, що істинний гуманізм має засновуватися на християнських ідеалах, які дозволяють людині відчувати всю велич своєї природи [415, с. 439]. Оскільки виховання завжди мало тісний зв'язок із релігією, визначати ідеал людини й мету її виховання, на думку вченого, повинна релігійна етика [763, с. 320]. Однак він також визнавав, що тогочасна шкільна система через «казенні стосунки між викладачами й учнями» та атмосферу тотального «поліцейського нагляду» [411, с. 16] надто віддаляла виховний процес від омріяного педагогами ідеалу істинного християнина –



терплячої, милосердної і доброчесної особистості, гармонійно розвиненої і здатної до самовдосконалення [412, с. 9].

Не можна оминати той факт, що значна кількість праць М. Маккавейського присвячена дослідженню досконалих умов формування виховного ідеалу. Перш за все, учений вимагав єдності усіх педагогічних впливів, від яких залежало наближення дитини до певного ідеалу. На його переконання, школа лише тоді досягає повного успіху в своїй справі, коли виступає як «один цілісний організм, у якому всі члени згуртовані для однієї дружної роботи, завдання якої не тільки зрозумілі, але й дорогі кожному з них». «Без цього об'єднання одним духом, характером і напрямком, одними симпатіями і прагненнями, – підкреслював він, – школа не зможе розраховувати на повне практичне здійснення своїх виховних ідеалів» [411, с. 30–31].

З огляду на це особливу увагу слід було приділяти добору педагогічного персоналу. На переконання М. Маккавейського, в середніх навчальних закладах повинні були служити лише вчителі зі спеціальною педагогічною підготовкою. Тому він вимагав створювати в університетах кафедри педагогіки і зробити педагогічну освіту обов'язковою для усіх студентів, оскільки «відсутність педагогічної підготовки у тих, кому доручається вся справа школи, спричинює до сумних наслідків, віддзеркалюючись на усіх сторонах шкільної освіти» [413, с. 607]. Багато часу вчений приділяв методиці викладання педагогічних дисциплін. Окрім Київської духовної академії, він викладав також у Києво-Подільській і Фундуклеєвській жіночих гімназіях (1900–1908) історію педагогіки, а у Фребелівському педагогічному жіночому інституті (1902–1912) – педагогіку. Крім того, важливим для майбутніх педагогів він визнавав курси психології й логіки. Відомо також, що він клопотався про відкриття в Київській духовній академії кабінету експериментальної психології.

Іншою стороною виховного ідеалу вчителя, на переконання М. Маккавейського, мала бути якісна релігійна освіта й виховання. Вчений

підкреслював, що за умов панування в суспільстві і школі утилітарної спрямованості і практицизму створити важливий для досягнення головної виховної мети ідеальний релігійний настрій, виявляється дуже складним завданням. Для подолання цієї проблеми вчений вимагав створити належні умови для діяльності шкільних законоучителів: зрівняти їх у правах з іншими вчителями, забезпечити їх участь у справах, що стосуються поведінки учнів, ліквідувати формалізм у викладанні Закону Божого тощо.

М. Макавейський був переконаний, що лише якісна педагогічна підготовка, ґрунтовна релігійна освіта й належне виховання дозволять виховати педагога, здатного бути прикладом для своїх вихованців. Основними чеснотами ідеалу вчителя М. Макавейський називав: достатнє знання свого предмета, релігійну переконаність, високу моральність, доброту, чуйність, культурність, охайність, любов до дітей і до своєї справи.

Привертає увагу гуманістична спрямованість розвитку ідеї виховного ідеалу у творчій спадщині випускника Московської духовної академії Сергія Іринейовича Миропольського (1842–1907), який із 1867 по 1870 рр. був викладачем Харківської духовної семінарії. Педагог доводив, що найбільш ефективним засобом виховання ідеалу особистості було поєднання християнських ідеалів і народних традицій. Однак, за твердженням Л. Голубничої, «глибока релігійність С. Миропольського не завадила йому вирішувати питання освіти і виховання підростаючого покоління із світських позицій» [121, с. 7] У своїх педагогічних поглядах він акумулював і розвивав ідеї Я. А. Коменського, Г. Сковороди, І. Песталоцці, А. Дистервега, К. Ушинського та ін. [121, с. 9], його концепція виховного ідеалу людини ґрунтувалася на принципах демократизму, гуманізму, природовідповідності, народності [121, с. 4]. Аналіз публікацій С. Миропольського дозволяє говорити про наявність певної динаміки у процесі розвитку проблеми виховного ідеалу особистості, на що вказували С. Золотухіна та Т. Шевцова [260, с. 171–173]. Якщо у працях 70-х років [443; 444; 445] виховний ідеал характеризувався ним швидше, як процес, що передбачав розвиток

природних задатків дитини, виховання розуму та «справді людського характеру», то в роботах 1890-х років [442; 446] ідеал постає як кінцева мета виховання, що відображає зміст особистісної, професійної й громадянської сфери людського життя: формування «живої особистості» (освіченість, рішучість, енергійність, вольовий характер), підготовка людини до праці (відповідальність, врівноваженість, гідність, добросовісність, обережність, самостійність, терплячість) та виховання «справжніх громадян для держави». Об'єднуючою рисою особистості С. Миропольський називав послух і любов до православної церкви. Християнська мораль проголошувалась основою формування найважливіших християнських чеснот, необхідних у кожній сфері життя людини: сумлінності як «морального сторожа і внутрішнього судді людини», помірності як засобу привчання «до перемоги вищих потреб над нижчими, до влади духу над чуттєвістю й егоїзмом», почуття обов'язку та звички до виконання його як «усвідомлення обов'язку розкриватися лише при світлі християнського вчення про моральний закон», доброзичливого ставлення до людей, любові до праці, правдивості тощо) [193, с. 96].

Варто наголосити, що окрему увагу С. Миропольський приділяв питанням формування виховного ідеалу вчителя церковної школи [447] як високоморальної й професійно підготовленої особистості, сповненої любов'ю до дітей і шкільної справи. Крім того, у численних своїх виступах на зборах земств, громадських комітетів, товариств, у публікаціях періодичної преси («Журнал Міністерства народної освіти», «Сім'я і школа», «Народна освіта») С. Миропольський загострював також увагу педагогічної громадськості на необхідності внесення коректив до традиційного виховного ідеалу жінки, дієвість якого, окрім спрямування на сім'ю (мати, дружина, господиня), мала також поширюватися й на суспільство (освічена громадянка, вчителька тощо).

Узагальнюючи погляди християнських педагогів XIX – початку XX ст. на виховний ідеал особистості, слід зазначити, що педагогіку вони розглядали як особливе відгалуження філософії, специфічний світоглядний

синтез знань про призначення людини, а виховний ідеал – як гармонійне поєднання віри й розуму, що наближає людину до образу Боголюдини. З'ясовано, що у вченні О. Новицького – це духовна, високоосвічена і працьовита особистість, у С. Гогоцького – християнин, гідний син своєї вітчизни, у П. Юркевича – свідомо доброчесна особистість, котра виходить за межі традиційного «ідеалу середньої людини», у П. Ліницького – освічений християнин, відданий народним ідеалам, у М. Олесницького – сповнена любов'ю морально вільна особистість, у М. Маккавейського – гармонійно розвинена, милосердна, доброчесна й освічена людина, у С. Миропольського – справжній громадянин держави, «жива особистість», розвинена всебічно і гармонійно. З'ясовано, що спільним для всіх охарактеризованих теорій була їх наднаціональність, що виявлялася у домінуванні загальнолюдського і християнського компонентів у структурі виховного ідеалу над національним. Однак вони стали яскравим свідченням гуманістичності й самостійності української християнської педагогічної думки того часу.

### 2.3. Трансформація виховного ідеалу в педагогічній спадщині світських педагогів XIX – початку XIX ст.

На рубежі XVIII–XIX ст. створена Петром I Російська імперія активно розвивала імперські апетити, підкорюючи народи і приєднуючи нові території. До її складу увійшли Україна Лівобережна (1783), Правобережна (1793, 1795) та Південна (1796). У другій половині XVIII ст. інтелектуальна спадщина України значно підсилила російську культуру, освіту й педагогічну думку, проте нові реалії життя й виховання загострили виявлені за царювання Петра I трансформації традиційних українських виховних ідеалів. Перший потужний ідеологічний наступ на родинно-громадську основу виховних ідеалів українців було здійснено Катериною II (1729–1796), яка спільно з освітнім ідеологом І. Бецьким (1704–1795) задумала докорінно змінити

виховний ідеал своєї імперії шляхом створення «нової породи людей» [164, с. 49; 720, с. 324]. Якщо в петровську епоху ідеали українців слугували потужним двигуном задуманого Петром I реформування російського суспільства, то в час його наступників українська концепція виховання молоді поступово ставала небезпечною для ідеологічного підґрунтя імперського організму. Однак усвідомлення цього для українських мислителів приходило поступово. У часи Катерини II педагогічна думка все ще зверталася до особистості людини, її віри у власні сили й розум, необхідності встановлення гармонії між людиною та природою, закликала виробляти ідеал «справді корисних громадян», основними рисами яких мали бути «шляхетність серця», гуманність, справедливість, повага до законів, милосердне ставлення до людей тощо [164, с. 77]. Саме ці ідеї було покладено в основу розробленого І. Бецьким «Генерального плану виховання» [164, с. 50]. Він закликав виховувати молодь як «окрасу» свого суспільства – «вселяти в юнацтво страх божий», виховувати похвальні нахили і привчати до правил, що відповідають їх станам: працьовитості, добропорядності, добросердечності до бідних і знедолених [263, с. 103]. У своїй «Інструкції князю Миколі Івановичу Салтикову з нагоди призначення його вихователем великих князів» Катерина II також висувала вимоги, відповідні принципам формування виховних ідеалів української еліти: виховання моральності, неухильного прагнення до добра, піклування про здоров'я тіла, свободи розвитку без примусових заходів, самостійності освіти тощо [164, с. 78].

Проте потреби імперії та її реалії виявилися несумісними з омріяними російською царицею освітньо-виховними ідеалами, які російські педагоги XIX ст. змушені були визнати недосяжними [164, с. 49]. Найбільш виразно це проявилось в педагогічній доктрині Ф. І. Янковича-де-Мирієво (1741–1814), запрошеного Катериною II для запровадження в Росії австрійської системи народної освіти [102, с. 3]. У книзі «Про обов'язки людини й громадянина» (1783), укладеній на основі педагогічних праць серба А. Секерша та німця І. Фельбігера, викладено своєрідний «моральний

кодекс» нової людини, в якому зазначалося: «Справжнє благополуччя є в нас самих. Коли душа наша гарна, від безладних бажань вільна, і тіло наше здорове; тоді й людина благополучна» [483, с. 4]. Однак у першу чергу ця книга була абеткою громадянина імперії й містила низку понять, вперше обґрунтованих з огляду на потреби життєзабезпечення імперії як полікультурного і станового державного організму. Навзамін українському поняттю «батьківщина», як батьківська земля, історія, культура, дається визначення «отечества», як «великого суспільства» [164, с. 116], в якому національний аспект не прочитується. Справжній «син вітчизни», відповідно до нового кодексу, «зобов'язаний бути прив'язаним до держави, образу правління, влади і законів», а «любов до вітчизни» роз'яснювалась як шанування і вдячність уряду, підкорення законам, установам і суспільній моралі, повага до інтересів держави [164, с. 117]. У цьому визначенні також закладено суперечність між інтересами окремої національності і всієї полікультурної держави-імперії, які апріорі не могли співпадати завжди. З огляду на це, якщо «син» всупереч інтересам держави ставав на бік інтересів своєї нації, то автоматично перестав бути вдячним і шанобливим, тобто справжнім, ідеальним громадянином. У кодексі вводилося також поняття «дієва покора синів вітчизни», що означало постійне спрямування своїх здібностей і статків на благо держави [164, с. 119]. У цьому легко прочитується наслідування староукраїнської вимоги активного дієвого життя, яке, однак, відрізняється своєю спрямованістю, оскільки першочергово орієнтується не на благо суспільства, а на благо держави. Проте апогеєм нового імперського «кодексу» стало обґрунтування системи станових виховних ідеалів: простонародного, основними рисами якого проголошувалися покора і працьовитість (віддавати дітей у солдати, жертвувати на потреби армії, брати на постій військових); купців, художників і письменників, найважливішою відмінністю яких мала бути громадянськість (силою власного таланту сприяти державному благу); духовенства, головним завданням якого проголошувалась просвітницька

місія (щирим богопізнанням виправляти серця й волю людей); дворянства – благородних громадян, найвищими чеснотами яких визнавалися честь, бажання зберегти отримані привілеї й непорушна вірність государю [164, с. 120–123].

Саме ці ідеї упродовж десятиліть визначали ідеологічні орієнтири виховання молоді, з якими, на нашу думку, не могли не рахуватися українські вчені. Очевидно, саме тому вони активно підтримували ідею нового освітнього ідеалу, ідея ж виховного розмилася в загальноімперській доктрині формування людини-громадянина. Її не заперечували, але й не розвивали самовіддано. Однак саме в цей період було чітко зафіксовано у свідомості народних мас нерівність не лише в соціальних реаліях життя, але й у ідеальних прагненнях різних станів, що, безумовно, не могло не відбитися на розвитку вітчизняної педагогічної науки, яка в обґрунтуванні виховного ідеалу дедалі частіше користувалася імперськими педагогічними аксіомами, формуючи наднаціональний вектор наукового розвитку. Прискорювачем маргіналізації вітчизняних виховних ідеалів стало також запровадження русифікаторської політики, внаслідок якої вже у 1783 р. Києво-Могилянську академію було переведено на російську мову викладання.

Нового поштовху у розвитку теорії виховного ідеалу надало сходження на російський престол Олександра I (1801–1825). Молодий імператор завдання зміцнення самодержавства, виходу з гострої кризи кріпосних відносин та подолання відставання економічного розвитку держави у першу чергу пов'язував із необхідністю поширення в російському суспільстві європейських ідеалів свободи й шляхетності людини. В. Стоюнін зазначав, що імператор «своїми ідеальними прагненнями прихилив до себе серця всього юнацтва» [686, с. 60], яке жадало моральної чистоти й гідності. Однак царю довелося також долати потужний супротив старших поколінь, що «вороже ставилися до нових ідеалів, з якими не мирилися їхні особисті станові інтереси» [686, с. 60]. Запропонований Олександром I виховний ідеал європейського зразка навіть його сучасники називали «відстороненим

творінням, що стояло не на російському ґрунті» [686, с. 64]. Однак у царя були й прихильники, зокрема, російський освітній діяч, попечитель Московського навчального округу Михайло Нікітіч Муравйов (1757–1807), який із сентиментальним трепетом поставився до ідеалізму молодого царя й доклав чимало зусиль, щоб адаптувати нові ідеали до російської як суспільної, так і державної виховної традиції. Із європейського світського ідеалу від виділив комплекс чеснот для визначення ідеалу громадянина як «члена політичного суспільства», якого він уявляв «у військовому мундирі» [686, с. 66]. Саме ним закладено основи для формування гуманістично спрямованої й релігійно вмотивованої військової педагогіки, що в другій половині XIX ст. стала активно розвиватися в кадетських корпусах України – Київському, Одеському, Полтавському й Сумському [308, с. 349]. Як показало життя, романтичний ідеал вихованого, високоосвіченого, шляхетного й відважного військового, попри осуд сучасниками його сентиментальності й відірваності від реалій життя, на багато століть став непорушним ідеалом офіцера, що вийшов за межі військового стану, перетворившись на ідеал громадянина.

На початку XIX с. українські державні, громадські й освітні діячі ще досить сильно впливали на освітню політику Російської імперії. Однак суттєвих змін зазнала ідеологія цих впливів, які в умовах відсутності української державності і очевидних перспектив її відновлення характеризувалися певним історичним прагматизмом, що в часи Олександра I проявився особливо виразно. З огляду на це показовими є педагогічні погляди нащадка українського козацького роду графа Віктора Павловича Кочубея (1768–1834), котрий був першим міністром внутрішніх справ Росії, членом Державної ради, особистим радником царя. Аналізуючи зміст педагогічних категорій «виховання», «освіта», «просвіта» він радив цареві у визначенні нових педагогічних ідеалів послуговуватися категорією «виховання» й утримуватися від поняття «освіта», яке, на його думку, у суспільстві сприймалося як небезпечне [686, с. 59]. Очевидною є відмінність



переконань В. Кочубея не лише від староукраїнських виховних ідеалів, але й уже відомих російських (наприклад, М. Муравйова), які зберігали вимогу досягнення гармонії духовно-морального та інтелектуального компонентів ідеалу особистості. Такі погляди В. Кочубея недвозначно схиляли царя до захисту станових ідеалів суспільства.

Схожі трансформації бачимо і в діяльності ще одного представника української козацької родини, випускника Києво-Могилянської академії Петра Васильовича Завадовського (1738–1812), що був особою, наближеною до Катерини II, а при Олександрі I став першим міністром освіти Російської імперії, ініціатором відкриття багатьох навчальних закладів, автором університетського та цензурного статутів, які вважалися досить ліберальними. У преамбулі до його «Статуту народних училищ Російської імперії» знаходимо вже знайомі за кодексом Ф. Янковича-де-Мирієво концепти виховного ідеалу справжніх громадян і синів вітчизни, яких покликані були виховувати народні училища імперії: непорушна вірність государю, справжня любов до вітчизни та своїх співгромадян. Крім того, у тексті «Статуту» було прописано основні риси ідеалу вчителя, який мав виконувати роль найближчої до учня референтної постаті, бути прикладом благочестя, вихованості, дружелюбності, чемності, старанності, стійкості спокусам і марновірству [14, с. 240], тобто носієм взірцевих рис представників простих станів імперії. Включення до ідеалу здатності людини боротися з марновірством згодом стало особливим становим консервантом, що понад століття утримував людей у межах своїх станів, застерігаючи від «марних мрій».

Подібні трансформації можна також побачити і в діяльності українського вченого, просвітника і громадського діяча Василя Назаровича Каразіна (1773–1842), відомого, на відміну від ліберального і практичного П. Завадовського, своїм бунтівним духом. Вихований на кращих європейських традиціях та свободолюбних ідеалах Г. Сковороди, він не сприйняв станових кордонів і одружився з кріпачкою, гостро критикував

жорстокість правління Павла I, мріяв виїхати за кордон до «просвіченого суспільства», щоби там «живити своєю мораль» і навіть здійснив спробу втечі за межі імперії. У листі до імператора він пояснив свою провину вільним способом мислення й жагою до науки. Сміливість такого вчинку вразила Павла I, який відмовився карати бунтівного дворянина і навіть пожалував йому посаду в державній скарбниці. Олександр I, шукаючи прихильників для зміцнення самодержавства, наблизив до себе талановитого вченого, зробивши його своїм радником. Це дозволило В. Каразіну розробити проект політичної та економічної перебудови імперії, заснувати міністерство освіти, Харківський університет, Філотехнічне товариство [766]. Проте нетипова вільна поведінка українця викликала роздратування у владних великороських колах і зумовила його відставку. Однак попри стійкість переконань і рішучий їх захист, у діяльності В. Каразіна все одно з'явилися ознаки впливу імперських ідеологем. Оскільки дворянські кола не визнали його шлюб із кріпачкою, він спробував одружитися з жінкою дворянського походження, в чому можна вбачати прагнення примиритися із становою системою держави. Обґрунтування важливості освіти він також змушений був здійснювати із урахуванням станової класифікації виховних ідеалів імперії, наголошуючи, що освіта селян принесе їм добробут і процвітання, а освіта дворян забезпечить розвиток і престиж держави. Це ще раз доводило неминучість трансформації змісту й дієвості виховного та освітнього ідеалів у періоди зміни соціального устрою держави [518, с. 274].

Докази впливу цих змін на спрямованість виховних ідеалів зустрічаємо також і в педагогічних поглядах освітнього діяча, директора Ніжинської гімназії вищих наук та Рішельєвського ліцею в Одесі Івана Семеновича Орлая (1770–1829). У праці «Про перетворення училищ в Росії за системою австрійською» (1879) І. Орлай виявив прихильність до помірного напрямку просвітницької ідеології в Росії, в якій, засуджуючи становий підхід до організації системи освіти, все одно враховував його реалії у викладенні власних думок щодо важливості освіти у вихованні людини й суспільства. У

поглядах його легко простежується прихильність до ідеї «освіченого абсолютизму», що виявляється через віру в «освіченого монарха» Олександра I і магічну силу виховання, що дозволяє досягти гармонії особистих інтересів людини з інтересами станового суспільства. З цього приводу він, зокрема, писав: «Якби в державі всі стани були освіченими на засадах доброго виховання, то чиста моральність і доброчесність <...> служили б постійною перепоною такому згубному для людського роду розбещенню, а отже всі стани держави насолоджувались би мирно життям і щастям спокою чистої совісті» [29, с. 77]. На переконання І. Орлая, виховний ідеал мав бути втілений в особі освіченого патріота [285, с. 114]. Однак уся його науково-практична діяльність доводить, що поняття патріотизму в розумінні вченого вже цілком відповідало офіційному імперському визначенню. З огляду на це, показовим є, зокрема, ставлення І. Орлая до мови, яку він визнавав «дзеркалом моральних і розумових здібностей людини, його громадянських ідеалів» [29, с. 88]. На його переконання, почуття гордості за свій народ та його мову мали бути основою виховного ідеалу молоді. Проте, обґрунтовуючи цю позицію, вчений апелював до мови російської, сила, високість і багатство якої», на його думку, «незрівнянно переважають усі новітні мови» [29, с. 89].

Таку ж віру в силу «освіченого абсолютизму» виявлено і в окремих творах вітчизняного ученого, педагога й просвітителя, вихованця Київської академії, випускника і ректора Московського університету Антона Антоновича Прокоповича-Антонського (1763–1848). Змальовуючи ідеал царя у праці «Про виховання» (1818), він наголошував: «Щасливий той народ, государ якого з самих юних літ навчений мудрості і доброчесності, <...> і всі думки, воля й діяння якого спрямовані на те, щоб любити народ свій і творити для нього благо» [164, с. 133]. Ідеалом кожної людини він вважав добру, чесну й милосердну особистість, основними засобами формування якої мало бути «виховання розуму й серця» [164, с. 141]. А. Прокопович-Антонський окрему увагу приділяв обґрунтуванню змісту

жіночого виховного ідеалу, найважливішими концептами якого вважав належне виховання дітей, створення сімейного затишку, здатність розуміти й підтримувати чоловіка, розвинений розум, добре серце й готовність робити добрі справи [164, с. 144]. Важливо наголосити, що педагогічна творчість А. Прокоповича-Антонського також містила посилення на патріотизм і повагу до рідної мови як ключові компоненти виховного ідеалу особистості. Обґрунтовуючи у праці «Слово про виховання» (1798) ідеал учителя, він писав, що діти «потребують вихователя розумного, твердого і чесного [...] благомислячого й патріота, який би прищеплював любов до батьківщини» [736, с. 241].

Намаганням узгодити власні національно-патріотичні переконання з офіційною освітньою політикою позначена педагогічна спадщина вітчизняного педагога, одного з учасників відкриття Харківського університету, куратора Харківського навчального округу Іллі Федоровича Тимківського (1773–1853). Відомо про його дипломатичні зусилля, спрямовані на переконання українців не чинити опору волі монарху щодо відкриття вищого навчального закладу не в Полтаві чи Чернігові, як того очікувала українська еліта, а в Харкові, як того бажав цар. Діяльність І. Тимківського вмотивовувалася історико-прагматичним підходом: відмова від боротьби «за місце» дозволила йому отримати прихильність влади і відкрити Харківський університет, що став важливим джерелом освіти й виховання в Україні. Н. Шугуров у 1891 р. з цього приводу зазначав, що М. Тимківський – присланий чиновник без особливих зв'язків і впливу – зміг заснувати університет, слава якого не поступалася дітищу Т. Чацького – багатого аристократа з численними зв'язками [801, с. 390], що підкреслює позитивні наслідки прагматичного підходу у виявленні дієвості власних ідеалів І. Тимківського, змушених співіснувати з чужими. Його ідеї провідної ролі виховання у процесі становлення людини, важливості виховання чесності, порядності й поваги до батьків, старших і жінок та гармонійного розвитку особистості дитини стали основою формування науково-

педагогічного світогляду К. Ушинського, М. Чалого, М. Максимовича й багатьох інших його учнів, котрі розвинули ідею виховного ідеалу особистості з урахуванням історичного минулого своєї вітчизни й реалій XIX ст.

У середині XIX ст. в Російській імперії стали активно поширюватися ренесансні ідеї західноєвропейської педагогічної думки, одною з яких була проблема формування виховного ідеалу як самоцінної, вільної, різнобічно розвиненої і моральної особистості. Епоха правління Миколи I (1825–1855) відзначилася не лише декабристським рухом і Кримською війною, але й визнанням за Російською імперією статусу найбільшої євразійської держави, усі галузі якої, в тому числі й освітню, його наступник Олександр II (1855–1881) спробував поставити на рейки модернізації, що стимулювало не лише економічне й культурне зростання але й лібералізацію державної освітньої політики. Таким чином, склалися усі необхідні умови для початку формування нового виховного ідеалу людини [618, с. 132].

Одним із перших відобразив ці ідеї у своїй творчості нащадок українського дворянського роду, ректор Санкт-Петербурзького університету Петро Григорович Редкін (1808–1891), який початкову й середню освіту здобув у навчальних закладах України (Роменське повітове училище, Ніжинська гімназія князя Кушелева-Бозбородька), отримавши там, як визнавала тогочасна педагогічна думка, енциклопедичні знання [164, с. 207]. Наступне навчання в Московському й Берлінському університетах збагатило його світогляд прогресивними гуманістичними ідеями, які він щиро пропагував у своїх лекціях. До важливих педагогічних здобутків В. Редкіна слід віднести не лише дослідження суті й мети виховання [352, с. 169], але й обґрунтування значення виховних ідеалів у житті людини та розробку механізмів формування виховного ідеалу особистості. У статтях «На чому повинна ґрунтуватися наука виховання» (1846) та «Що таке виховання?» (1857), уточнюючи значення виховного ідеалу як педагогічної категорії, вчений наголошував на необхідності відмежування його від «захмарних

туманних образів і фантазій». Виховний ідеал він розумів як кінцеву мету всіх прагнень людського життя. «Без живих ідеалів, – писав П. Редкін, – наше життя не життя. Без ідеалів неможливе життя тієї вільної і розумної духовно-тілесної істоти, яку ми називаємо людиною» [161, с. 332]. В основу пояснення значення виховного ідеалу П. Редкін закладав тезу про те, що «людина є єдністю духу й тіла». Відтак її інтелектуальний, фізичний і моральний розвиток безпосередньо пов'язаний з ідеалами, до яких вона прагне постійно, іноді навіть підсвідомо. Тому, на переконання педагога, чим більш розвиненою є людина, тим вищими є її ідеали. У статті «Що таке виховання?» [607] вчений зосереджував увагу педагогів на важливості застосування ефективних механізмів наближення дитини до ідеалу. З огляду на це, першочерговими завданнями вихователя він вважав чітке усвідомлення й щире прийняття ним того ідеалу, за яким повинні були виховуватися діти, та врахування їхніх потреб і можливостей. «Багато вихователів, – писав П. Редкін, – намагаються виховувати за створеним ними ідеалом, не звертаючи уваги на особливі здібності вихованця <...>, але цим підкопується в основі своїй земне щастя людини» [164, с. 213].

Виняткового значення педагог надавав використанню прикладу як найефективнішого шляху наближення дитини до визначеного ідеалу. Можна говорити про формування П. Редкіним моделі канону референтних образів, гідних для наслідування підростаючими поколіннями: Найвищий Ідеал, наданий самим Творцем («Образ дав вам, за яким сотворив вас і ви творіть»); великі й шляхетні історичні постаті, «яких історія увінчала зеленіючим вінком безсмертя», і кращі риси яких педагог радив об'єднувати в узагальненому людському ідеалі; постать самого вихователя, якого П. Редкін закликав бути «найближчим ідеалом для свого вихованця»; ідеальні образи батьків, суспільства і держави, які забезпечують умови для закріплення та виявлення дієвості прищеплених дитині чеснот [164, с. 217–218].

П. Редкіним розглянуто також умови ефективного формування у дитини ідеальних рис і якостей. На глибоке переконання вченого, успішність

виховання дитини великою мірою залежить від щирого прийняття нею ідеалу як очікуваної мети виховання. Він наголошував, що вихователь не лише повинен мати в душі й серці певну ідею, але й зобов'язаний «знайомити з нею самого вихованця, представляючи її наочно в ідеалах» [164, с. 217]. Крім того, наближення дитини до ідеалу вчений ставив у пряму залежність від поєднання педагогічних зусиль усіх соціальних середовищ, в яких вона перебуває. Відсутність такої координації, на думку вченого, неминуче приведе до гальмування розвитку дитини та деформації її особистості, оскільки одні «вихователі» постійно знищуватимуть те, що посіяли інші. «Батьки, суспільство, держава, – зазначав він, – повинні бути зацікавлені у тому, щоб училище і батьківська оселя постійно знаходилися між собою в повній гармонії, яка закладе внутрішню гармонію майбутнього сім'янина, громадянина, людини» [164, с. 198]. Відтак виховний ідеал, за П. Редкіним, це – вихована на християнських ідеях краси, істини і добра «людина в повному розумінні цього слова» [193, с. 68–69]. Тобто це – всебічно розвинена й гармонійна особистість, здорова тілом і духом, вільна, щаслива, добродійна, добросердечна, здатна приносити користь суспільству й забезпечувати соціальну гармонію та успіх власного життя.

Слід зазначити, що педагогічні погляди П. Редкіна на виховний ідеал особистості певним чином перегукувалися з ідеями вице-президента Російської Імператорської академії наук, почесного члена університету святого Володимира (1882) та Імператорського Новоросійського університету (1882) Якова Карловича Грота (1812–1893). У праці «Замітки про значення ідеалів у вихованні» найбільш потужним засобом виховання молоді він так само називав позитивний приклад. Я. Грот звертав увагу педагогів на незрілості розуму дитини й відсутності в неї належної критичності, які штовхають до вибору хибних ідеалів. Тому найважливіше завдання вихователя вчений бачив у розвитку шляхетного прагнення юної душі наслідувати кращих представників людського роду. Найефективнішим засобом використання прикладу Я. Грот називав вивчення історії й

літератури. «Там, – писав він, – незіпсована душа знаходить щедрю поживу для задоволення своєї потреби створювати ідеали й захоплюватися ними, там зустрічає взірці, гідні наслідування, й надихається бажанням підвестися до них» [164, с. 228]. Вчений наполягав на тому, що для кожної дитини корисною є та література, «в якій зображується ідеальна сторона життя, в якій вона може знаходити втішні приклади добра, мужності, правдивості, тобто величних якостей і прекрасних справ людини» [164, с. 228].

Офіційна педагогіка Російської імперії видатним педагогом другої половини XIX ст. визнавала попечителя Київського та Одеського навчальних округів Миколу Івановича Пирогова (1810–1881) [123, с. 96–111; 161, с. 333–345; 164, с. 185–207; 193, с. 28]. У праці «Питання життя. Щоденник старого лікаря...» (1856) він обґрунтував власний погляд на виховний ідеал людини нового століття. Журнал міністерства народної освіти (1862, № 3) назвав цю статтю «вічовим дзвоном» для підняття найважливішого питання сучасності – виховання «внутрішньої» тобто «моральної людини», анти-ідеалом якої вчений називав «зоологічну людину» [99, с. 10]. У статті «Чого ми бажаємо?» (1859) М. Пирогов розмірковував про значення і досяжність виховного ідеалу, наголошуючи, що плануючи таку справу як виховання людини, «не можна не торкнутися ідеальної його сторони» [534 с. 114]. Досліджуючи історію становлення виховного ідеалу, М. Пирогов дійшов висновку, що в основу всіх давніх учень було покладено прагнення з'ясувати проблему мети буття, сформувані ідеал найвищої досконалості. На його переконання, лише християнство змогло покласти край «хаосу морального свавілля», вказавши людству істинну мету і справжній ідеал [99, с. 11–12]. Найкращим шляхом досягнення вищого ідеалу виховання педагог вважав Одкровення, здатне розвинути в душі дитини щирість і глибокі переконання у «Високому і Святому» [164, с. 188]. Найважливішими основами виховного ідеалу особистості він називав віру, натхнення, моральну свободу думки і здатність до самопізнання [99, с. 31]. Таким чином, ідеал людини поставав як



вінець творіння за божественним зразком, наділений внутрішньою потребою до святості, добра й любові [452, с. 62].

У статті «Бути і здаватися» (1858) М. Пирогов конкретизує й «заземлює» виховний ідеал, роблячи його доступним для будь-якої пересічної людини. «Я не домагаюся неможливого, – писав він, – не шукаю в людині земної досконалості, мрійливого громадянина всесвіту» [164, с. 194]. Тобто головну мету виховання педагог убачав у формуванні Людини, якою міг стати кожен, хто з дитячих літ привчився користуватися різними властивостями своєї душі. М. Пирогов виокремлював також національний виховний ідеал, який покликаний був відображати найкращі сторони певної національності, і громадянський, необхідний для захисту вітчизни. Однак обидва вони, на переконання педагога, повинні гармонійно об'єднатися, аби забезпечити формування ідеалу «справжньої людини», у змісті якого над національними і державницькими чеснотами домінують загальнолюдські та християнські цінності [164, с. 194]. Однак погляди М. Пирогова мали й певні суперечності. Відомо, наприклад, що його ідея виховання «справжньої людини» розвивалася в контексті критики становості, яку він називав «найбільшою вадою свого часу» [4, с. 13–14], однак у статті «Школа і життя» (1860) М. Пирогов визнавав, що в його час «рівень загальнолюдської освіти повинен бути <...>двоjakим для різних верств суспільства» [535, с. 183]. Тобто формування «справжньої людини» М. Пирогова мало відбуватися у процесі боротьби з вадами суспільства, а зміни принципів суспільного життя розглядалися як «справа Промислу і часу».

Попри все, представлений М. Пироговим виховний ідеал особистості спирався на власний практичний досвід педагога [713, с. 182], враховував потреби суспільства і представляв принципову нову людину. Це – високоосвічена, гармонійно розвинена, прогресивна, здатна до саморозвитку особистість, світогляд якої є інтеграцією наукових знань і християнської віри, це – громадянин, що втілює в собі кращі якості свого народу та загальнолюдські риси [20, с. 179]. Розроблений таким чином ідеал

«справжньої людини» допомагав звільненому від кріпацького тавра суспільству визначитися зі змістом найважливіших людських чеснот і якостей (розвинуті розумові здібності, моральна свобода думки, тверді переконання, міцна воля, любов до правди й готовність її боронити, здатність до натхнення і співчуття, самопізнання й самопожертви).

Безперечною заслугою ученого-енциклопедиста, першого ректора Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка Михайла Олександровича Максимовича (1819–1873) є правдиве висвітлення й популяризація забутих за часи бездержавності ідеалів козацької доби: референтних образів українських гетьманів («Дослідження про гетьмана Петра Конашевича Сагайдачного» (1843), «Казання про гетьмана Петра Сагайдачного» (1850), «Спогади про Богдана Хмельницького» (1857), «Замітки про козацьких гетьманів» (1859), «Листи про Богдана Хмельницького» (1861) та ін.) та героїчних постатей українського народу («Казання про Коліївщину» (1839), «Вісті про гайдамаків» (1845), «Історичні листи про козаків придніпровських» (1863–1865) та ін.) [493, с. 14–15]. Праці М. Максимовича переконливо доводили, що формування в нових поколіннях кращих людських чеснот (гідність, честь, громадянська активність) неможливе без реформування системи освіти й виховання: відміни тілесних покарань, ліквідації станових і майнових обмежень у здобутті загальної освіти, припинення національних утисків. Усіляке сприяння вченого розвитку української історії, мовознавства, етнографії, фольклористики можна вважати програмою відродження особистісної і національної гідності українців [58, с. 79].

Велику увагу дослідженню історії й розробці теорії виховного ідеалу особистості приділив основоположник наукової педагогіки Костянтин Дмитрович Ушинський (1824 – 1870) [243; 279; 426, с. 24], на формування наукового світогляду якого суттєвий вплив мали концепції виховного ідеалу вітчизняних педагогів П. Редкіна [164, с. 208; 651, с. 286] та М. Пирогова [651, с. 288–290]. Н. Калита, сучасна дослідниця виховного ідеалу К. Ушинського

як педагогічної проблеми, котра вивчала методологічні засади функціонування розробленого ним виховного ідеалу, його принципи, зміст і структуру, наголошувала на реформаторському характері висновків видатного педагога про виховання ідеальної людини.

Праця К. Ушинського «Про народність у громадському вихованні» (1857) вперше спрямувала увагу педагогічної громадськості Російської імперії на етнонаціональні засади формування виховного ідеалу. Вчений, зокрема, зазначав, що в основі особливої ідеї виховання в кожного народу лежить «особлива ідея про людину», про те, якою вона повинна бути «в уявленні народу в певний період народного розвитку». Характеризуючи виховний ідеал як динамічну педагогічну категорію, учений відобразив особливості станового устрою тогочасного суспільства. Він доводив, наприклад, що в кожного народу виховний ідеал змінюється по станах і «є завжди добрим відносно свого століття» [741, с. 77]. Здійснюючи порівняльний аналіз виховних ідеалів різних народів, К. Ушинський дійшов висновку, що навіть найбільш сталий англійський виховний ідеал також зазнавав часових трансформацій, рясно відрефлектованих англійською літературою. Внутрішня національна потреба у створенні «абстрактного ідеалу людини, позбавленого усіх конкретних історичних визначень», на думку К. Ушинського, притаманна німецькій педагогіці, яка «від душі вірить в універсальність цього ідеалу» й «думає створювати універсальні закони виховання», які б слугували «зразком, до якого прагнуть інші народи» [741, с. 78, 79]. Педагог погоджувався з тим, що «набагато легше триматися одного прийнятого ідеалу виховання і, не звертаючи особливої уваги на незначні відмінності характерів, намагатися внести в них цей ідеал: перетворити його в другу природу людини, викорінюючи все, що з ним незгідне» [741, с. 98]. Однак учений наголошував на існуванні чинників, які практично неможливо змінити докорінно, як, наприклад, почуття народності, котре, на його думку, навіть «у час загальної загибелі усього святого і благородного» гине останнім [741, с. 100]. Поряд із цим педагог визнавав наявність у педагогічній історії

людства унікального «ідеалу довершеності, перед яким схиляються всі народності». На його переконання, такий ідеал людству дало християнство [741, с. 101].

Важливими є роздуми вченого про виховний ідеал владної еліти. Зокрема, відомі його листи «Про виховання Спадкоємця Російського престолу» (1859), в яких К. Ушинський виховний ідеал царя обґрунтовує на засадах народності. «Щоби виховати вченого, – писав він, – можна ще вдатися до допомоги німця, але щоби виховати російського царя <...> потрібна російська людина» [161, с. 382]. На думку вченого, виховний ідеал царевича повинен був ґрунтуватися на поєднанні морально-духовних, національних і естетичних цінностей, палітра яких забезпечувала б здатність розуміти красу, відчувати глибину думки, розуміти силу ідеї, усвідомлювати марність зовнішнього блиску й пишності. Це обґрунтування містить ознаки спорідненості зі староукраїнським ідеалом князя, що свідчить про прагнення К. Ушинського сприяти процесу наближення образу російської влади до схвалених українським народом зразків поведінки ідеальних правителів. Особливого значення К. Ушинський надавав також аналізу особливостей формування жіночого виховного ідеалу. Він, зокрема, наголошував на тому, що виховний ідеал жінки має задовольняти не лише її природні потреби як матері й дружини, але й загальнолюдські потреби її як члена народного життя, берегині не лише сім'ї та роду, але й народу.

Таким чином, виховний ідеал особистості К. Ушинського об'єднує комплекс християнських, загальнолюдських і національних чеснот, серед яких – любов до людей, щире, доброзичливе і справедливе ставлення до них, усвідомлення власної гідності і скромність, чесність і правдивість, працьовитість і дисциплінованість, сильна воля, відповідальність і дієва любов до батьківщини. Гуманістичні ідеї К. Ушинського щодо виховного ідеалу як вродженого прагнення людини до досконалості, обґрунтування ним ідеалу гармонійно і всебічно розвиненої особистості на засадах народності, культуро- та природо відповідності знайшли логічне продовження у

педагогічних працях багатьох його українських і російських послідовників, серед яких – Х. Алчевська, М. Бунаков, Є. Водовозова, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Корф, М. Коцюбинський, С. Миропольський, В. Стоюнін та ін. [243, с. 15].

Варто звернути увагу на спільність поглядів К. Ушинського з ідеями західноукраїнського педагога Олександра Васильовича Духновича (1803–1865), підручник якого «Народна педагогія на користь училищ і вчителів сільських» (1857) [188] вийшов того ж року, що й праця К. Ушинського «Про народність у громадському вихованні», і демонстрував певний зв'язок педагогічної думки Закарпаття й підросійської України другої половини ХІХ ст. Цінність книги визначав її виразний народний характер, який у першу чергу відображався в обґрунтуванні мети виховання особистості: стратегічної (збереження нації) і тактичної (формування нового покоління «синів народу»). О. Духнович, як і К. Ушинський, виховний ідеал людини виражав через сукупність найважливіших чеснот: гуманізму, милосердя, доброзичливості, щирості, гідності, чесності, порядності, правдивості, працьовитості, дисциплінованості, громадянської відповідальності, загальнолюдської солідарності. Педагог називав також і комплекс рис анти-ідеалу, до якого в першу чергу відносив зрадливість, підлабузництво, зневагу до рідної культури і свого народу. Крім того, педагог привертав увагу усієї педагогічної громадськості до визначальної ролі вчителя у формуванні «синів народу». Таким чином, виховний ідеал О. Духновича можна розглядати як перше звернення саме до національного виховання особистості (орієнтованого на потреби народу), а не патріотичного (спрямованого на інтереси держави).

Видатний педагог, методист, освітній діяч Микола Олександрович Корф (1834–1883), намагаючись поєднати кращі ідеї західноєвропейської і російської суспільно-педагогічної думки щодо визначення мети виховання особистості, наголошував: «Лише ті теорії та ідеали можуть бути реалізовані, які виходять із спостереження над оточуючою дійсністю, і лише та практика

виявиться стійкою і продуктивною, котра, позбавлена односторонності, буде освіжатися розумною теорією» [336, с. 217–218]. Попри відсутність праць, безпосередньо призначених проблемі формування ідеалу особистості, педагогічна творчість М. Корфа пронизана тезами про кращі людські властивості та якості, які охарактеризовано в процесі обґрунтування ним нового ідеалу сільської школи [19, с. 16; 164, с. 279; 335]. Основними чеснотами, що їх мала виховувати земська школа, педагог вважав чесність, гуманність, любов до батьківщини. Окрему увагу він акцентував на ролі в цьому процесі дорослих і вчителя, особистий приклад яких розглядався як ключовий фактор прищеплення дітям очікуваних суспільством чеснот [511, с. 317–318]. «Звіти» училищної ради у м. Олександрівську (нині Запоріжжя), які М. Корф став друкувати з 1866 р., завдяки своєму легкому стилю привернули інтерес усієї імперії й дали поштовх до поширення ідеї про загальну освіту як першочергову умову виховання нової людини [35, с. 19].

Постать випускника Київської духовної академії, відомого українського педагога, письменника, автора україномовних підручників – Івана Семеновича Нечуй-Левицького (1834–1918) – розглядається сучасними вченими як реальний образ ідеального вчителя, основними чеснотами якого були людяність, доброзичливість, повага до сім'ї, любов до дітей, відповідальність, піклування про учнів, громадянська мужність, національна гідність, любов до національної історії, культури й мови [736, с. 504]. Особистий внесок педагога в розвиток теорії виховного ідеалу полягав у зосередженні уваги на його мовній складовій. Аналізуючи мовну політику Російської імперії, він, зокрема, передбачав появу негативних тенденцій у виховних ідеалах неросійських народів. У статті «Органи російських партій» (1871) педагог застерігав, що «силування до язика великоруського і воєнна диктатура для «обрусенія» тільки наробить лиха для Росії, бо скрізь розворушить революційний рух, ненависть, протест проти деспотизму і поробить ворогами для Росії ті народи, які попереду не були ворогами для неї» [736, с. 504]. Цю ж думку він відтворив також у статті «Сьогочасне

літературне прямування» (1878). «Хто з нас, – писав педагог, – буде любити того, хто зв'язує нам руки, суне на нас свою мову, виганяє з України нашу українську національність, забороняє нам любити свій народ, дбати про його освіту» [736, с. 505].

Ідеї відродження староукраїнських виховних традицій, що заявили про себе в середині XIX ст., тісно пов'язані з іменем українського педагога й письменника Олександра Яковича Кониського (1836–1900), який привертав увагу педагогічної громадськості до національної складової виховного ідеалу, що мала визначальний вплив на складову моральну. Він палко доводив, що російськомовна школа не здатна була вивести український народ із залишеної кріпацтвом темряви невігластва й допомогти йому піднятися до високих ідеалів, яких потребувало «звільнене» суспільство. Натомість зрусифіковане шкільництво, на його переконання, провокувало «розрив у родині між батьками й дітьми» [792, с. 12], виховуючи «перевертнів», які не шанували ні своєї батьківщини, ні батька, ні матері. Характеризуючи в журналі «Правда» (1875, № 14) цей анти-ідеал, педагог писав: «Школярі з урядових великоруських народних шкіл вже гнуть себе на кацапів і панків, задирають кирпич вгору, не поважають української національності і своїх простих батьків, нехтують усім народним, кидають свої народні пісні і співають солдатські, великоруські, жують і ламають народний язык. Часто громади здають сей нікчемний продукт великоруської ненаціональної школи в москалі» [736, с. 402]. Педагог був також переконаний, що український народ і його інтелігенцію зневажатимуть доти, доки вони не матимуть своєї власної літературно-наукової мови. Таким чином, ідеї О Кониського свідчать про залежність виховного ідеалу кожного народу від національної свідомості, активності й авторитету його інтелектуальної еліти.

У другій половині XIX ст. про необхідність виховання не лише гуманної особистості та активного громадянина, але й національно свідомої людини говорив також відомий освітній діяч Михайло Петрович Драгоманов (1841–1895). Базою формування виховного ідеалу він називав високі зразки

духовності, працьовитості, відданості рідному народу. Окреме місце в системі цінностей людини-громадянина від також відводив мовному патріотизму, обґрунтовуючи відповідальність інтелектуальної еліти за стан розвитку мови свого народу. Наступ російського уряду на мову, історію й культуру українців він називав злочином проти народного духу, страшною політичною і моральною помилкою [640, с. 116]. М. Драгоманов підтримував і розвивав погляди відомих педагогів свого часу К. Ушинського та В. Водовозова, однак заперечував доцільність використання в українських школах російськомовних підручників «Рідне слово» К. Ушинського та «Рідний світ» В. Попова, проголошуючи: «Рідна мова», «Рідний світ» – добрі слова! Та кому рідні? Московцям чи українцям? Що одному рідне, – зазначав він, – другому чуже!» [182, с. 39]. М. Драгоманов наполягав на тому, що у змісті виховного ідеалу особистості мають поєднуватися національний і вселюдський компоненти. Однак, попри це, на перше місце він висував загальнолюдські цінності та ідеали, оголошуючи війну «всім релігійним, національним, політичним і соціальним ідеям, котрі не годяться з універсальним, суспільним і науковим поступом» [736, с. 384]. Намагання М. Драгоманова «вмонтувати» українську національну ідею в російську освітню політику, висловлені у статті «Література російська, великоруська, українська і галицька» (1874) [731], викликали гучну полеміку у вітчизняних наукових колах. Зокрема, О. Кониський у статті «Український націоналізм» (1875) [311] сприйняв її як космополітичну спробу зробити українську мову мовою для домашнього вжитку. М. Драгоманов робив також акцент на особливій місії вчителя у процесі формування виховного ідеалу особистості. Він заперечував владні звинувачення у «бунтарстві» тих учителів, які прагли підвищення власної наукової й політичної грамотності. На його переконання, «лише такий учитель заведе «нові порядки» попереду в школі, виготовить там з дітей нову, не задурену породу людей і дасть з себе зразок нового чоловіка» [182, с. 19]. Таким чином, виховний ідеал, за М. Драгомановим, це – особистість із демократичним і гуманістичним світоглядом, щирим



патріотизмом, високим рівнем національної свідомості і толерантним ставленням до всіх людей.

Як бачимо, у творчості багатьох українських педагогів другої половини ХІХ ст. активно розроблялася проблема позитивного прикладу як основного методу досягнення людиною виховного ідеалу. Багато уваги приділялося обґрунтуванню ідеалу вчителя як особи, найбільш відповідальної за розуміння дитиною змісту і шляхів досягнення схваленого суспільством виховного ідеалу, та значення літератури як джерела інформації про референтні постаті народу, еталонні зразки поведінки. Саме ці ідеї відображені й у творчості української освітянки Христина Данилівни Алчевської (1841–1920). Вихована на принципах християнської моралі, де абсолютним ідеалом є образ Ісуса Христа як досконалого вчителя людського роду, вона в першу чергу зосереджувала увагу педагогічної громадськості на важливості духовно-моральних якостей ідеального типу педагога народної школи – любові до дітей, доброти, лагідності, чуйності, щирості [6, с. 43], а також педагогічного оптимізму, здатності до самовдосконалення й сумлінного ставлення до своїх обов'язків [293, с. 240-241]. Найкращим помічником учителя в процесі виховання особистості дитини, на її думку, мала бути книга, що представляла кращі зразки духовності й моральні чесноти [293, с. 229]. З цією метою вона разом із колективом вчительок Харківської недільної школи підготувала тритомний критичний показчик книг для народного й дитячого читання «Що читати народу?» (1888, 1889, 1906) [8], третій том якого був присвячений україномовним творам.

Інший педагог-практик – Володимир Павлович Науменко (1852–1919), аналізуючи важливість особистого прикладу педагога, наголошував на його відповідності ідеалу вчителя-громадянина – високоморальної, освіченої і патріотичної особистості, якою, на думку сучасників, був він сам. Показовим є те, що в 1919 р. В. Науменка було звинувачено за обіймання посади міністра освіти при Гетьманаті й розстріляно за постановою Всеукраїнської надзвичайної комісії, яку не розчулили патріотичний подвиг педагога і палкі

звернення педагогічної громадськості [736, с. 523]. Очевидно, що національно налаштований і авторитетний носій «світлого ідеалу вчителя-патріота» становив смертельну загрозу новонародженому більшовицького ідеалу виховання особистості.

Відповідальність педагога та шкільної системи за особистість учнів можна вважати життєвим переконанням професора Новоросійського університету в м. Одесі Івана Андрійовича Линниченка (1857–1926). Більшість його ідей щодо виховного ідеалу особистості носять на собі виразний відбиток монархізму, характеризуючи особу самого автора як «щирого сина отчєства». Він гостро критикував залучення дітей до активної революційної діяльності. Особливо засуджував студентські страйки, називаючи їх «найбільш дивною формою протесту», схожою на голодування дітей чи арештантів. На його думку, такі бунти не приносили нічого, крім «моря промов, хвилювань, пристрастей і чаду» [948, арк. 1]. Однак, будучи прихильником великороського виховного ідеалу як загальнодержавного, І. Линниченко намагався бути об'єктивним у своїх оцінках якості створеного в імперії механізму запровадження загальнодержавного виховного ідеалу. «Мета виховання, – писав він, – дати нам людей освічених і гуманних, а не борців за ті чи інші політичні переконання» [904, арк. 11]. На його думку, виховання «в дусі певного політичного спрямування» можливе лише за умови вивезення всіх вихованців на безлюдний острів, а шкільний догматизм неминуче приводить «до глухої опозиції й лицемірства». Він наголошував, що вся система освіти імперії вибудовувалася саме за таким хибним принципом і тому виявилася абсолютно неефективною. Говорячи про міністерство народної освіти, він зазначав, що воно є найменш самостійним і найбільш підозрілим із усіх міністерств імперії, свого роду «не в міру охоронною партією», яка «у просвіті завжди бачила елемент протесту, елемент революційний». «Але небезпечною була не просвіта, – резюмував І. Линниченко, – а те, що ми її по відношенню до народних мас так довго затримували» [904, арк. 12].

Позитивному прикладу як важливому методу наближення дитини до виховного ідеалу присвячено також низку творів відомого українського педагога, письменника, громадсько-культурного діяча Бориса Дмитровича Грінченка (1863–1910). У статті «До питання про журнал для дитячого читання» (1903) Б. Грінченко, говорячи про значення особистого прикладу вчителя, наголошував на вихованні у педагогів відповідальності за ті ідеї, які вони вносять у свідомість дітей. Педагог звертав увагу на нездатність дитини критично ставитися до творів, сприймаючи їх чуттєво, а не раціонально. На його переконання, всяка ідея, як тільки вона торкається почуттів дитини, спроможна глибоко проникати в її душу. Саме тому він закликав педагогів «остерігатися, щоб у творах для дітей маленькі читачі не знайшли нічого такого, що могло б суперечити моральним ідеалам» [85, с. 11].

У праці «Народні вчителі і вкраїнська школа» (1906) Б. Грінченко відзначав, що кожному, для «кого ідеалом є гармонійний і нормальний розвиток людини» був гидким той «українсько-московський жаргон», на прикладі якого змушений був виховуватися український школяр у «московській школі» [85, с. 8]. У творі «Якої нам треба школи» (1912) чужомовне навчання Б. Грінченко називав основною причиною руйнації виховних ідеалів українців, що внесла розлад у сім'ї, занапастила моральність народу, спричинила його відсталість. «Як навчиться дитина в школі перекручувати свою мову на московську, – писав він, – то зараз уже й задере носа: і батько в його дурний, і мати нетямуща, і сестри та брати недоумки» [140, с. 7]. На переконання педагога, гармонійне виховання дитини можливе лише за умови, коли школа й дитина говоритимуть спільною мовою. У цьому ж творі Б. Грінченко здійснив історичний аналіз трансформації виховного ідеалу українців, доводячи безпосередні зв'язки між ставленням до мови в державі, авторитетом виховного ідеалу еліти й рівнем розвитку народу. Найщасливішим часом українського народу педагог називав Княжу добу, коли ще мали українці свою державу, в якій «і князі з панами, і городяне з селянами, і освічені люде з неосвіченими – всі говорили

однією мовою – українською» [140, с. 17]. Б. Грінченко наголошував, що втрата державності витіснила зі змісту виховного ідеалу національної еліти патріотизм як любов до рідної землі, народу, мови й культури. Відтак польська мова (за часів Речі Посполитої) чи російська (в Російській імперії) стали «панськими», а українська завше залишалася «мужицькою», оскільки українська еліта відмовилася визнавати її своєю рідною. Наслідком стало те, що інші народи, за висловом Б. Грінченка, «багато придбали собі добра – і коморю, і в голову», а український «живе бідно й погано, ніяких гарних порядків не може в себе завести, не може до-пуття ладу собі дати» [140, с. 6]. «Запобігти цьому лихові, – писав Б. Грінченко, – можна тільки одним способом: треба, щоб інтелігенція (освічені люде), яка живе на Вкраїні, вернулася до свого народу, до своєї національності і говорила тією мовою, якою говорить народ» [140, с. 20]. На думку вченого, перший крок у цьому напрямку зробив І. Котляревський, написавши свою «Енеїду» простою українською мовою, за ним з'явилися твори Г. Квітки, Т. Шевченка, Марка Вовчка, М. Драгоманова та інших представників нової української інтелігенції.

Проблеми відповідальності еліти за долю власного народу розглядалися і в творах українського мовознавця, педагога, журналіста і громадського діяча Григорія Пилиповича Шерстюка (1882–1911). Як і О. Кониський та Б. Грінченко, він наполягав на тому, що русифікаторська політика царського уряду лише створювала ілюзію повноцінної освіти неросійських народів, а насправді калічила їх душі й зумовила найстрашнішу трансформацію виховних ідеалів народу: відмова еліти від рідної мови привела до атрофії її національних почуттів, пояснювала байдужість до інтересів власної нації, переростала в сором простих українців за «мужицьку» культуру й мову своїх батьків, потім породжувала зневагу й відмову від них і, нарешті, робила «заклятими ворогами свого народу» [107, с. 56]. У статті «Наслідки безправності» (1910) Г. Шерстюк наголошував, що заперечення існування української мови й заборона рідномовної освіти породили безправність

української нації. На його думку, «чим більш безправна людина, чим більш залежна, тим швидче вона може виявити таку зненависть» [107, с. 57] до власного народу.

У XIX – на початку XX ст. наукові концепції виховного ідеалу особистості, викладені у творах духовних і світських педагогів підросійської України, отримали потужну підтримку і розвиток у педагогічних ідеях прогресивного українського письменства (М. Костомарова, П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, А. Свидницького, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка та ін.), що відображені були у численних документах особового характеру (листах, спогадах, щоденниках тощо), аналіз яких є предметом наступних частин роботи.

Варто зазначити, що у першій половині XIX ст. трансформація змісту виховного ідеалу полягала у загостренні уваги на його освітньо-інтелектуальній складовій та заміні національних особливостей ідеальної особистості загальноімперськими. У цей період почали формуватися два основні напрями розвитку ідеї розвитку виховного ідеалу – офіційний та етнографічно-культурницький. У другій половині XIX ст. відбулися концептуальні зміни в системі цінностей вітчизняного виховного ідеалу: потреба захисту рідного краю як землі батьків була замінена вимогою збереження цілісності й величі Російської імперії, «патріотизм» і «націоналізм» стали набувати виразної опозиційності, змінився зміст родинних і гендерних ідеалів підросійської України. Втрата українським народом державності зумовила потужну трансформацію змісту різних рівнів ціннісної ієрархії виховного ідеалу: людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство).

2.4. Теоретичні та емпіричні пошуки виховного ідеалу в его-документах вітчизняної інтелектуальної еліти XIX – початку XX ст.

Аксіологічні проблеми сучасного суспільства актуалізували пошуки ефективних шляхів формування системи виховних ідеалів й звернули увагу

науковців до комплексу джерел особового походження [154, с. 467–487; 408, с. 67; 600, с. 1–2]. Аналізуючи трансформації виховного ідеалу в его-документах України ХІХ – початку ХХ ст. на загально-філософському рівні, маємо виходити з доцільності застосування герменевтичного, культурологічного та цивілізаційного підходів. Его-документи є особливою джерельною базою, яка відображає проблеми світосприйняття авторів (суб'єктів-інтерпретаторів), кожен із яких об'єктивно існуючий виховний ідеал рефлектував через призму власного суб'єктивного бачення, особистих актуальних інтересів, створюючи таким чином новий контекст, вивчення якого й адекватне сприйняття є завданням герменевтики. Представлені в документах особового походження погляди на виховні ідеали несуть на собі печать етнонаціональних і культурних особливостей світосприйняття автора, а тому й потребують з'ясування співвимірності різних фрагментів соціокультурного досвіду автора, реципієнта й аналізованих у документі суб'єктів історії, що має безпосереднє відношення до науки культурологічної. Крім того, потрібно враховувати також притаманний его-документам антропоцентризм, який вимагає застосування властивого цивілізаційному підходу людського виміру. На конкретно-методологічному рівні важливим є врахування особливостей наративного підходу як форми вивчення суб'єктивного уявлення авторів его-документів про певний виховний ідеал в об'єктивному процесі розвитку цього історико-педагогічного феномену: структурування еволюції досліджуваного явища (наприклад, зародження педагогічного епістолярію, виділення його основних змістових концептів, визначення періодів важливих трансформаційних змін); виявлення чинників вибіркості подій і фактів, описаних у щоденниках, мемуарах, спогадах; здійснення ретроспективного аналізу сучасних студій виховного ідеалу, перспективна оцінка авторських позицій тощо. Доцільним визнано також застосування хронологічно-тематичного підходу, що дав змогу не лише визначити найважливіші концепти описаних у мемуарах виховних ідеалів, але й простежити еволюцію поглядів автора, його світосприйняття, ставлення до об'єктивної дійсності.

Найдавнішими джерелами особового (особистого) походження, у яких міститься інформація щодо уявлень конкретних людей про виховний ідеал певного часу і простору є мемуари (автобіографії, діаріуші, житійна, прочанська і сповідальна література, літописи, літературні портрети, некрологи, нотатки про події минулого, подорожні записки, проповіді, спогади, щоденники тощо) [600, с. 7]. Ці его-документи становлять основу мемуаристики України, найстарішими зразками якої є вже охарактеризовані нами спогади Нестора Літописця, автобіографія князя Володимира Мономаха, подорожні записки ігумена Данила та ін.

М. Чечулін наголошував, що підвищення наукової уваги до мемуарів як важливого історичного джерела відбулося в кінці XVIII ст. [783, с. 7]. Він вважав, що мемуари є «найкоштовнішим матеріалом для вивчення розумового й морального устрою людей певного часу й суспільства» [783, с. 10]. І. Калинович зазначав, що «мемуари – це живі пам'ятники життя наших предків, фотографічні знімки людей даної епохи, їхнього побуту, світогляду, звичаїв та обичаїв» [277, с. 4]. Найбільш характерними ознаками мемуаристичних творів є їх егоцентричність, суб'єктивність відтворення історичних реалій, вибірковість залучення документів, неповнота інформації й однобічність її подання, поєднання історичної достовірності з художнім домислом тощо. При цьому вважається, що мемуаристичні твори мають високий ступінь достовірності [400, с. 26]. Це пояснюється тим, що, з одного боку, автор є учасником чи очевидцем відтворених реальних подій, життєвого шляху конкретно-історичних постатей, а з іншого, – листи, щоденники, записні книжки не зазнавали цензури [600, с. 2]. З історико-педагогічної точки зору мемуари є цінними ще й тому, що розкривають зв'язки духовного досвіду автора з внутрішнім світом його героїв, соціально-психологічною природою їх учинків, мотивацією дій і рішень [400, с. 448]. Це дозволяє не лише проаналізувати зміст описаних ідеалів, але й простежити за умовами їх формування. Відрефлектовані в мемуарах ідеальні образи не тільки відображають цінності й пріоритети певної епохи, але й розкривають аксіологічні домінанти авторського світобачення, що не завжди

співпадають із офіційними. Нарешті, мемуарна література дозволяє простежити за еволюціонуванням самосвідомості автора та ідеалів його епохи. Н. Любовець зазначає, що автор мемуарів – це здебільшого «впевнена в собі, авторитетна, самодостатня особистість, здатна до переосмислення своїх дій і вчинків, історичних подій» [408, с. 53]. З огляду на це, суб'єктивність мемуарів робить їх незамінним джерелом історико-педагогічних досліджень [67; 408, с. 98].

Найпоширенішою формою мемуарів є листи [400, с. 26]. Епістолярії були предметом вивчення не лише педагогіки (Л. Вовк, О. Губко, В. Дьоміна, Е. Дніпров, Д. Мартиненко, Є. Пасічник, Л. Петренко, О. Сухомлинська), але й інших наукових галузей: філософії (Л. Гуслякова, П. Клакін, М. Каган), історії (В. Сметанін, І. Старовойтенко, Ю. Шаповал), лінгвістики, психолінгвістики та психології (М. Білоус, С. Богдан, Е. Ветрова, О. Геращенко, Т. Дрідзе, Н. Журавльова, Т. Зоріна, Г. Костюк, Л. Кулішенко, К. Ленець, О. Леонтєв, Ю. Лотман, В. Передрієнко, М. Пилинський, І. Фокіна), літературознавства (П. Волинський, В. Гладкий, Р. Гром'як, А. Гуляк, О. Дей, І. Дорошенко, В. Дудко, В. Єршов, С. Єфремов, С. Кальченко, В. Кузьменко, І. Паперно), культурології, народознавства, мистецтвознавства (М. Дмитренко, А. Крат, М. Коцюбинська, Н. Кузякіна, П. Ротач) та ін.

В історії людства листування завжди розглядалося як безцінне джерело інформації про трансформацію людських думок, переконань, почуттів, інтересів та ідеалів. Попри великий класифікаційний діапазон епістоляріїв, будь-які листи прямо чи опосередковано здійснюють певний педагогічний вплив на своїх адресатів. Проте сучасні дослідники окремо виділяють *листи педагогічного змісту* як особливу форму епістолярного жанру, що несе в собі високий виховний потенціал, впливаючи на розвиток особистості [190, с. 276], та важливе джерело історії педагогіки [425, с. 82]. Епістолярії називають особливим портретом, дзеркалом душі автора й відображення картини світу [145, с. 453], способом поглибленого авторського самопізнання й самовизначення, «замаскованим внутрішнім діалогом автора з власною



совістю» [793, с. 63], діалогічним методом пошуку істини, засобом комунікації з відсутнім партнером [190, с. 274, 276], поєднанням природної самооцінки й відстороненого критичного погляду, ключем до розуміння ідейних пошуків автора й духових запитів епохи тощо.

З історико-педагогічної точки зору епістолярну літературу можна розглядати як найвагоміше першоджерело уявлень митця про виховний ідеал, особисті виховні орієнтири та життєві цінності. Листування освітньо-наукових, громадсько-політичних і культурних діячів ХІХ – початку ХХ ст. є важливим джерелом дослідження причин і наслідків трансформації системи виховних ідеалів України у зазначений період. Ідіостиль автора, особливості структурування ним тексту, специфіка використання мовних засобів, емоційний тон листа яскраво відображають трансформації особистісних, сімейних, професійних, суспільних та інших цінностей дописувача. Лист не лише несе інформацію про образ автора, але й через призму авторського бачення рефлектуює образ особи-адресата. Епістолярна спадщина є також хронікою доби, осмисленням подій епохи крізь призму світогляду митця, що дозволяють виокремити в художньому світі автора його суб'єктивне бачення ідеального образу оточуючого світу, виявити ставлення до офіційних виховних ідеалів, простежити за їх змінами, відрефлектованими у вчинках згадуваних автором людей.

Листи доповнюють наші знання про внутрішні і зовнішні зв'язки в системі виховних ідеалів певного часопростору, пропонують нові підходи до дійсності та критерії істинності. Вони також несуть у собі потужний виховний потенціал, оскільки завжди педагогічно орієнтовані на певного реципієнта (адресатно-рецептивна спрямованість), особистість якого, соціальний статус, професійні, вікові та психологічні особливості зумовлюють вибір тем і змісту листування. Педагогічною перевагою епістолярного мовлення, на відміну від спонтанного розмовного, є його продуманість [410, с. 90–91]. Листи відтермінують відповіді, надаючи час для їх обдумування, змушують адресата не лише зрозуміти проблему, але й висловити своє ставлення до неї, що виключає спонтанні непродумані

формулювання Крім того, епістолярне звернення спирається на індивідуальний підхід, створює певну ілюзію безпосереднього спілкування, що відрізняє його від орієнтованої на масового читача художньої літератури, і тому є більш педагогічно ефективним.

Зазначимо, що розвиток епістолярного жанру в українській педагогічній науці перш за все пов'язаний із діяльністю І. Вишенського, І. Котляревського, Г. Сковороди, котрі в своїх листах активно зверталися до проблем відродження української духовності, національної культури, освіти й виховання особистості. Їхня кореспонденція стала своєрідним еталоном приватного листування для українських освітніх і громадських діячів ХІХ – початку ХХ ст. Особливою заслугою епістолярних творів І. Вишенського («Листи про християнське життя», «Послання до всіх взагалі, хто в Лядській землі мешкає», «Благочестивому государю Василю, князю Острозькому», «Послання до єпископів», «Короткослівна відповідь Феодула») є виокремлення важливої мети виховання – наближення людини до ідеалу особистості на основі законів християнської моралі та визначення основних рис християнського анти-ідеалу. І. Вишенський звертає увагу суспільства на занепад релігійності й моралі в Польській державі, вказуючи на негативні трансформації в дієвості християнського ідеалу: засуджує священників, які «офірують черевом, а не духом», та панів, які відчули себе «вищими від Бога»; сумує з того, що замість смирення, простоти й убогості у християнському світі взяли гору «гордість, хитрість, махлярство й лиходійство», замість суду й правди – «брехня, кривда, облудність, наклепи, лицемірство, облесність і насильство антихристове»; страхається того, що віру, надію й любов заступили «безвір'я, відчай, ненависть, заздрість і мерзота», а доброчесне життя – «розпуста, плюгавство й нечистота гідка» [90, с. 49]; застерігає, що нехтування основами християнської моралі зруйнує ідеали світу [90, с. 51–52]; пояснює поняття «єресь» та «благочестя» [90, с. 108], зміст яких розмежовує християнський ідеал з його анти-ідеалом.

Епістолярна спадщина українського просвітителя-гуманіста, філософа й педагога Г. Сковороди спирається на античну філософську традицію,

рефлектує погляди Сократа, Платона, Аристотеля, а також представників школи стоїцизму, які у визначенні ідеалу особистості виходили з положення про людину як частину природи. Звідси черпало силу переконання Г. Сковорода у необхідності вести чесне добросовісне життя в природній гармонії душі, розуму й природи, яке мало сприяти головній меті виховання – формуванню щасливої гармонійної особистості. У повчальних листах до свого улюбленого учня М. Ковалинського Г. Сковорода характеризує основні концепти виховного ідеалу людини (щастя, благочестя, любов, дружба, гідність, душевний спокій); її найважливіші чесноти: божественні (віра, надія, любов) і людські (постійність, послідовність, поміркованість, вірність, наполегливість, врівноваженість, розсудливість, веселість, доброзичливість, порядність, м'якість, людяність); шляхи і засоби їх формування (заняття наукою, самовдосконалення, самозаглиблення, втеча від юрби і мирських справ, зневага до багатства, піст і помірність, досягнення гармонії тілесного й духовного здоров'я, виховання скромності, любові до Бога і ближнього). Божественні чесноти Г. Сковорода називає твірними і безмірними, а людські, на його думку, повинні мати міру, оскільки «прекрасні речі, які вживані надміру стають дуже поганими» [656, с. 414]. Саме тому, наставляючи свого юного друга, педагог радив у всьому дотримуватися міри. Особливого значення він надавав також вірній істинній дружбі – божественному «неоціненному скарбу», сонцю й «найліпшій окрасі життя», що «найбільше зм'якшує прикрощі життя і навіть оживляє людей» [656, с. 398, 399, 405], та істинній, міцній і вічній любові, яка «виникає із спорідненості вічних душ» [656, с. 421]. Анти-ідеалом у листі Г. Сковорода до учня виступає «людська чернь» – честолюбна, дратівлива, самолюбна, невдоволена, скупа, хвалькувата, брехлива і заздрісна [656, с. 406].

Епістолярна спадщина українського письменника І. Котляревського, адресована до Д. Бантиша-Каменського, Є. Гребінки, П. Гулака-Артемовського, М. Погодіна та ін. наскрізь пронизана народними ідеалами [190, с. 274], розкриває його погляди на вивчення рідної мови, обрядів, звичаїв, традицій [341, с. 285], ілюструє особистісні риси (цілеспрямованість,

об'єктивність, принциповість, наполегливість, турботливе ставлення до людей, бережливе ставлення до державних коштів, стійкість поглядів і переконань, послідовність і хоробрість у захисті інтересів ввірених йому справ тощо), відображає ставлення автора до методів виховання особистості (засуджує застосування у вихованні дітей фізичних покарань, закликає формувати свідомість дитини, упливаючи на її совість, враховуючи почуття й позитивні якості, радить постійно дбати про моральне загартовування) [532, с. 184, 186]. Виховний ідеал І. Котляревського – це освічений і патріотичний громадянин, корисний батьківщині і народу. Однак не можна не враховувати того факту, що виховний ідеал І. Котляревського зазнавав істотного впливу свого середовища і тому методи його формування містили певні суперечності. Попри гуманістичну спрямованість, його навряд чи можна було б назвати взірцем всезагальної любові. З одного боку, у своїх листах до рідних письменник радив не використовувати у вихованні дітей жорстокості [532, с. 186], а з іншого, за висловом П. Пушчинського, «не стояв вище від оточення і часу свого», застосовуючи різки «як звичний спосіб «виправлення» й «покарання», і в окремих випадках виявляв себе «навіть більш ретрограднішим за своє оточення» [601, с. 11]. Відображене І. Котляревським бачення народного ідеалу в денаціоналізованому українському соціумі тривалий час сприймалося неоднозначно [601, с. 2]. Лише в середині XIX ст. І. Котляревського було визнано батьком нового українського письменства, який, вибираючи між «свіжовипеченим» на Україні «благородним дворянством» та «свіжо-поневоленим» «підлим народом», рішуче пристав до останнього [242, с. 202]. Гумор, іронія й сатира стали основними виховними методами І. Котляревського, за допомогою яких він висміював анти-ідеал особистісний (пияцтво, розпуста, пащекування) та суспільний (бюрократизм і соціальна несправедливість). Причому дрібні вади й особисті людські гріхи письменник подає як наслідок насправді гріховного соціального й політичного ладу. «Енеїда» – свого роду підручник з виховання «від противного», де показано наслідки трансформації виховного ідеалу, в якому «любов до вітчизни» витіснена «прагненням чинів,

а особливо жалування», а «загальне добро» заступило «одверте гарбання того добра у власну кишеню» [242, с. 205]. Педагогічною заслугою І. Котляревського є також те, що він популяризував не тільки абстрактну й модну тоді «Людину з великої літери», але «сміливо кинув у вічі «благородному шляхетству» конкретну «людину з маленької літери», яка «під панськими канчуками йшла панщину робити» [242, с. 205].

Початок ХІХ ст. ознаменований важливими перетвореннями в житті українського народу, що позначилися на змісті его-джерел, які, попри свою індивідуальну суб'єктивність, у сукупності сприяють формуванню об'єктивного бачення трансформації виховного ідеалу України у досліджуваний період. У листах, спогадах, щоденниках письменників, громадських та освітніх діячів цього періоду чітко виокремлюються основні змістові концепти: християнські й громадянські ідеали особистості, роду, родини, батьківщини, а також шляхи та перспективи їх формування.

Трансформація змісту й спрямованості виховних ідеалів у цей період найяскравіше відрефлектована мемуаристичною літературою українсько-польського пограниччя. Суспільним тлом відображених мемуарами першої третини ХІХ ст. виховних ідеалів виступають європейські ідеї «суспільного договору», «вічного миру», «панславізму», зближення культур братніх народів тощо. Серед фаворитів царського двору у цей час було багато дворян польського походження: князь А. Є. Чарториский, графи Ю. Іллінський, А. Жевуський, С. Потоцький, а також Т. Чацький та інші, котрі, користуючись прихильністю влади, прикладом власного діяльного життя на кілька десятиліть офіційно утвердили у Південно-Західному краї Російської імперії польсько-шляхетський виховний ідеал, у змісті якого «шляхетність польського серця» домінувала над «холодним європейським розумом» [198, с. 143]. Цьому сприяв також образ проєвропейського «освіченого монарха» Олександра І, початок правління якого, як відомо, ознаменований прихильністю до європейських освітніх і виховних ідеалів. У 1808 р. губернський маршалок С. Ворцель надіслав Олександрові І здравицю, в якій називав царя «найласкавішим монархом», який «панує задля нашої радості та

якого повсюдна думка в Європі виставляє як Північного Тита» [54, с. 171]. Один із героїв «Мемуарів Бартоломія Михайловського» мріяв стати підданим цього «великого і цнотливого монарха» [874, с. 97]. Всеєвропейське визнання й національна толерантність царя стали прикладом для наслідування його підданих, що відобразила мемуарна література того часу. Російські поети В. Жуковський та К. Рилєєв активно листувалися з Ю. У. Немцевичем, О. Пушкін мав дружні стосунки з польським мемуаристом Г. Олізаром. В. Кюхельбекер, Н. Кукольник, О. Пушкін захоплювалися творчістю А. Міцкевича, Ю. Немцевича, А. Одинця та інших польських митців [198, с. 142]. А Фелінський у дебютній публікації знаменитого гімну «*Boże, coś Polskę*» (1816) велично й щиро оспівував єдність братніх народів – російського і польського [877].

Мемуарна література того періоду свідчить також про те, що приклад братання національних еліт нижчі шляхетські кола відтворили не зовсім адекватно, що виявлялося, зокрема, у нехтуванні національними виховними й родинними традиціями. На практиці не зовсім привабливим виявилось поєднання сформульованого М. Муравйовим блискучого ідеалу російського офіцера з традиційним ідеалом витонченої польської паньки. Наприклад, багато російських офіцерів переодружилися на кав'ярках, в образах яких мріяли бачити панну, польські шляхтянки «просто шаленіли з москалями без сорому» [875, с. 317], російські офіцери «замірялися на викрадення» їх [833, с. 12], а найбагатші польські панночки й шляхтянки задля визнання в «новому світі» давали згоду на викрадення їх москалями з рідного дому і розлучалися з чоловіками, віддаючи в російські руки значні маєтки [846, с. 152; 847, с. 246]. Польський історик Ш. Аскеназі називав тогочасне українсько-польське пограниччя «пустим, спантеличеним маленьким світом» [834, с. 283].

На початку XIX ст. польська шляхта Російської імперії опинилася у становищі, в якому століттям раніше перебувала українська в межах Речі Посполитої: маргіналізація еліт, моральна дезорієнтація суспільства, поступова переоцінка ним традиційних цінностей і деформація системи

виховних ідеалів цілого народу, змушеного шукати шляхи «гідного» місця в новій соціальній ієрархії. Тому досить швидко взаємне захоплення російської влади й поляків Південно-Західного краю відобразилося на дієвості польського виховного ідеалу й зумовило його відмінність від ідеалів Варшавського князівства. Першим індикатором цих відмінностей стала війна 1812 р. Якщо шляхта Варшави активно підтримувала французьку армію, то поляки Волині, Київщини і Поділля зайняли відчужену позицію, завмерши в очікуванні наслідків боротьби «двох велетнів». Згодом польсько-українські мемуаристи досить побіжно відобразили ці події, доводячи таким чином, що це була не їхня війна [198, с. 148]. Однак після поразки Наполеона трансформація виховного ідеалу поляків українсько-польського пограниччя стала більш інтенсивною, виявивши нові акценти у визначенні змісту «вірного підданого». Уперше цю проблему озвучив волинський губернатор В. Гіжицький у своїй «Промові...» (1816), де дуже тактовно закликав волинське дворянство підтримати патріотичну ініціативу інфляндських дворян, котрі відмовилися прийняти компенсацію за збитки, нанесені війною з Наполеоном [844, с. 3]. Згодом образи «вірних і щедрих підданих» з'явилися в мемуарах Е. М. Галлі [843, с. 191], Я. Д. Охоцького [862, с. 246–254], А. Павши [866, с. 272–274], М. Чайковського [839, с. 30–32]. Проте загального визнання цей ідеал на Правобережній Україні так і не отримав.

Правобережне шляхетство першої третини ХІХ ст. глибоко поринуло, за висловом Л. Денбіцького, у стан «чорної меланхолії» [870, с. 3–4]. У мемуарах Ш. Аскеназі [834], Ф. Карпінського [853], Я. Д. Охоцького [861], Є. Фелінської [842] розгульне життя правобережної шляхти названо «правобережною ейфорією». Я. Д. Охоцький зазначав, що шляхтичі «грали в карти – без пам'яті, напивалися смертельно й шалено»; таке «гуляння без кінця, кохання до безтями» [862, с. 73–74] він називав станом хворого «незадовго до смерті» [861, с. 403]. Є. Івановський з цього приводу зазначав, що «після кожної катастрофи й нової публічної поразки» веселощі ставали все голоснішими [847, с. 445]. Ш. Аскеназі визнавав, що «впливові родини тогочасної Волині у багатьох випадках не були прикладом суспільству» [834,

с. 45]. У цей період ідеали польської спільноти зазнали найбільшої деформації, що виявилася через масову соціальну депресію, конформізм і деградацію [835, с. 175]. На появу негативних змін у національному виховному ідеалі першими звернули увагу польські жінки. Сумнозвісний вислів К. Собанської «На труні вітчизни танцюємо через любов до неї» [836, с. 499] швидко набув символічного значення й неодноразово відтворювався в різних мемуарах [853, с. 175; 863, с. 4; 869, с. 9].

Мемуарна література того часу засвідчила також появу тенденції розколу виховних ідеалів молодого і старого поколінь поляків. Є. Івановський писав, що польська молодь стала охоче йти на російську службу і це «засмучувало серця родичів» [847, с. 278]. Російський військовий мундир на полякові для старшого покоління став ідентифікатором національної зради [864, с. 32]. М. Чайковський у мемуарах згадував трагічний випадок: коли після поразки французів під Березиною увішаний орденами на російському мундирі син приїхав додому, батько-поляк «вихопив пістолета й у відповідь на поцілунок вистрілив у нього зі словами: «Справжній москаль! Такий москаль, що нехай його чорт забере!» [839, с. 6–7]. Подібний опис зустрічаємо і у спогадах Г. Жевуського, де перехожий, зустрівши на вулиці поляка в мундирі цісаря Німецької імперії, обурено вигукує: «Як це так? Ви поляк, а німцям служите! <...> А я маю за нікчому кожного поляка, який перевиховався на німця» [873, с. 89].

Однак гіркий досвід втрати звичних ідеалів стимулював поляків українсько-польського пограниччя до пошуків нових орієнтирів. З цього приводу М. Налєпа писав, що саме мемуарна література продемонструвала шляхи пошуку «таких концепцій життя, які тримали б ідеал польськості і дозволяли б протриматись єдиному народу, розділеному кордонами загарбницьких держав» [860, с. 170]. Найбільш яскраво ці пошуки відрефлектовані в мемуаристичних творах, присвячених польським повстанням 1831 та 1863 рр., які продемонстрували регенеративну здатність національних виховних ідеалів. Ці повстання не стали ознакою кризи цінностей у системі національних виховних ідеалів. Практично вся тогочасна



мемуаристика українсько-польського пограниччя свідчить про відсутність конфлікту ідеалів на національному, релігійному чи ментальному ґрунті [198, с. 270]. Повстання лише засвідчили пробудження національної свідомості волинських поляків, які скерували дієвість свого виховного ідеалу проти царської влади і створеної нею системи, а не проти інших етнічних груп свого краю. Основною причиною відсутності протистояння «свій – чужий» була дієвість кодексу дворянсько-шляхетської честі, яка в той час перебувала поза національністю й закони якої були непорушними етичними категоріями для еліт усієї Європи [198, с. 271]. Яскравим доказом існування й дієвості цього кодексу є випадок, описаний у мемуарах М. Чайковського. У 1831 р. правобережна шляхта, яка готувалася до повстання, відмовилася брати пожертвування на польську справу від одруженого з полькою росіянина Челіщева, оберігаючи його таким чином від зради батьківщині. Однак Челіщев зібрав мішок золота й особисто вручив його Потоцькому зі словами: «Я є росіянином і служу своїй вітчизні, але моя дружина не перестала бути полькою; <...> має певні обов'язки перед своєю вітчизною, як і всі інші; ось її внесок» [839, с. 223]. Про дієвість дворянсько-шляхетського кодексу честі свідчить також багато інших мемуарів [839, с. 28, 87; 845, с. 122, 155; 847, с. 639; 864, с. 131–132].

Після поразки польського повстання 1863 р. відбулося стрімке дистанціювання від «іншого», що зумовило виникнення виразної опозиції виховних ідеалів за принципом «свій – чужий». Ця трансформація виразно простежується в мемуарах росіянина М. Мамаєва, який наводив багато доказів шляхетності поляків Правобережної України початку ХІХ ст. [859, с. 46, 61–73, 136–152], а в описах подій кінця ХІХ ст. показав новий погляд, виражений порадою київського військового губернатора Д. Бібікова російському чиновнику: «Не зв'язуйся з поляками і не шукай їх товариства, це народ фальшивий!» [859, с. 90]. Таку ж несумісність ідеалів виявляємо і в спогадах Ф. Равіти-Гавронського [871, с. 3]. Відмінність виховних ідеалів поляків і росіян відзначав і О. де Бальзак, який найважливішою цінністю перших називав свободу й незалежність батьківщини, а других – підкорення,

здатність «наражати на небезпеку життя, слухатися навіть тоді, коли підкорення абсурдне й ображає почуття» [878, с. 19]. Таким чином, «звичка не коритися долі» стала рушійною силою дієвості виховного ідеалу правобережних поляків, яку визнають і сучасні науковці [198, с. 276; 805, с. 225]. Мемуари другої половини XIX – початку XX ст. сформували чітке уявлення про «польський кодекс честі», який вийшов друком у 1919 р. [837] і багаторазово перевидавався, засвідчуючи свою затребуваність.

Диспозиції ідеалів «свій – інший свій», «свій – чужий» у мемуарах української інтелігенції кінця XIX – початку XX ст. виявилася через осмислення нею причин маргіналізації ідеалів українського народу – втрати державності, деморалізації національних еліт (владної, економічної, інтелектуальної), гальмування розвитку рідної мови й національної освіти тощо. О. Барвінський зазначав, що на Україні «освічену верству руської спільноти в 60-их рр. XIX ст. творило майже виключно духовенство», в родинях якого «переважно говорили по-польськи». Він відзначав також критично малу кількість українських урядовців, професорів, адвокатів і лікарів, визнавав низький рівень їх народної свідомості, відсутність «ясного розуміння» значення мови, літератури й народності [32, с. 127].

Відмінності в розумінні виховного ідеалу виявлялися не лише між українцями та іншими національними спільнотами підросійської України, але й між самими українцями. Друга половина XIX ст. стала періодом активних пошуків шляхів і форм національної самоідентифікації, які зумовили конфлікт ідеалів різних поколінь українців: старого, іменованого «словістами», «москвофілами», «кацапами», та молодого, названого «народовцями», «українофілами», «хохлами» [32, с. 129]. Проте категорія «чужого» у визначенні О. Барвінським українського виховного ідеалу не виявляє ворожого антагонізму. Головною метою виховання він вважав формування «добрих, хосенних членів суспільства, з любов'ю до свого народу, а пошаною для других» [33, с. 38].

У переважній більшості мемуарних творів України того періоду не відчувається ворожості до ідеалів інших народів, навіть найбільш радикальні

оцінки стосувалися здебільшого влади. Вважалося, що й російська інтелектуальна еліта завжди була готова визнати право інших на власний виховний ідеал, відмінний від великороського. Проте мемуаристика дозволяє спростувати це принаймні як явище загальне. До певної міри віщими виглядають у цьому питанні погляди на виховний ідеал видатного російського письменника Ф. Достоевського. У «Щоденнику письменника» він оригінально трактував призначення російського виховного ідеалу, в основу якого покладав «примирення» з неросійськими народами, «пізнання та вибачення (курсив Ф. Достоевського)» їхніх ідеалів [180, с. 47]. Він зазначав, що після Петра I росіяни те й робили, що родичалися з історією та ідеалами інших народів, попри те, що ті ніколи не любили росіян і вирішили «не любити їх ніколи» [180, с. 46]. Х. Алчевська, яка захоплювалася письменницьким генієм Ф. Достоевського, залишила спогади про його ставлення до інших народів імперії. «Він вважав, – згадувала Христина Данилівна, – що серб, малорос і т.д. насправді зловредний член суспільства, він гальмує роботу загальної просвіти, загальної великоруської літератури, <...> хід цивілізації, створеної самим великоруським народом, який зумів створити величезну державу» [7, с. 79–80]. Ці погляди підтверджуються спогадами С. Токажевського, який перебував на каторзі разом із Ф. Достоевським [727, с. 139]. «Він жодного разу не говорив, – згадував С. Токажевський, – що Україна, Волинь, Поділля, Литва, вся Польща, нарешті, – це захоплені території, стверджуючи, що всі ці землі є одвічною російською власністю, що рука Божого правосуддя віддала ці провінції, ці краї під царювання Росії, оскільки вони не могли існувати самостійно» [876, с. 87]. С. Мацкевич писав, що повстання 1863 р. викликало у Ф. Достоевського «спазм ненависті до поляків», зумовлений почуттям образи, що народилося, коли він уперше виїхав за кордон і «кругом зустрівся з крикливою симпатією до поляків і зневагою по відношенню до Росії». Саме тому, на думку С. Мацкевича, не звиклий до приниження Ф. Достоевський «повернувся на батьківщину з душею, сповненою ненависті як до Західної Європи, так і до поляків» [858, с. 102]. Я. Углік згадував, що Ф. Достоевський

не міг пробачити поляками відсутність каяття, «зарозумілість і пихатість», поляки ж не вбачали гріха в боротьбі за свободу й не збиралися відмовлятися від своїх ідеалів [727, с. 143]. Якщо поляки вважали погляди Ф. Достоевського абсурдними й шовіністичними, то сам письменник демонстрував успішність російського ідеалу справжнього «сина отечества». Навіть каторга, на яку його, як борця за свободу й прогрес, запроторила влада, не завадила залишатися борцем за ідеали імперської Росії.

Українська мемуаристика активізувалася наприкінці XIX ст. і пояснювалася усвідомленням наслідків політичної розірваності України між імперіями, бездержавного статусу нації, знищувального характеру царських циркулярів 1863 та 1876 рр. [600, с. 2]. Спогади про революційні [288; 348] та воєнні події, утиски й переслідування українців [277] стали відображати більш радикальні погляди щодо шляхів відродження й захисту національних ідеалів. У цей час активно формуються нові концепти виховного ідеалу (національний характер, національна свідомість/самосвідомість, національна гідність, національна ідентифікація, національна ідея тощо [600, с. 6].

У мемуарах В. Кедровського виокремлено проблему мовного патріотизму як основного джерела відродження українського виховного ідеалу. Відповідальність за гальмування розвитку української мови, яку стали називати мужицькою, рабською, холопською він покладав на інтелігенцію. «Для наших псевдоінтелігентів «нашою мовою» є мова московська, – писав він. – Ось де наша трагедія» [288, с. 49]. На його переконання, зрадивши власні національні ідеали, українська інтелігенція не змогла підготувати свій народ до революційних змін початку XX ст. і тому позбавлені національного проводу українські селяни плуталися в безлічі думок і гасел і легко скочувалися до анархії [288, с. 46, 47]. В. Кедровський писав також про неможливість виховання українця без українськомовної освіти. Страшним для українця сарказмом він називав напис на будинку київського педагогічного музею: «На благоє просвещение русскаго народа». Мемуарист згадував, що в 1913 р. цей напис викликав у нього почуття болю, образи й безвиході, а в 1917 р. уже сприймався як доказ того, що націю вбити не

можна, що ідеали тиранських держав розвалюються й гинуть у вогнищах національних революцій. «І тепер така пімста надійшла, – писав В. Кедровський. – Хоч вона ще відчувається в саркастичній насмішці українського народу над всім тим, що знаменувало собою найдорожчий ідеал «русскаво народа» [288, с. 115].

Мемуарна література досліджуваного періоду характеризується активним використанням *педагогічного епістолярію*, характерною ознакою якого також були активні пошуки виховних ідеалів. У першій половині XIX ст. особливою темою листів педагогічного змісту можна вважати конфлікт як гостре зіткнення характерів і обставин, поглядів і принципів життя, задекларованих і реально діючих ідеалів. Прямо чи опосередковано рефлектуючи особистісні, міжособистісні чи групові конфлікти, листи відображають суперечності, зіткнення і протиборство самого адресата чи реципієнтів листування, відкриваючи таким чином особливий суб'єктивний погляд на певний ідеал, відхилення від якого (чи недосягнення) спровокувало конфлікт. Епістолярна спадщина України XIX ст., особливо його першої половини, представила образ нової романтичної людини, виховний ідеал якої сформувався у процесі конфлікту «Я – суспільство». Романтичний герой листів і художніх творів цього періоду світ створених ним прекрасних недосяжних ідеалів протиставляє існуючій реальності, він «трагічно роздвоєний, неврівноважений і віддалений від реалій буття», його виховного ідеалу суспільство не зрозуміло, не прийняло, відкинуло, і тому він «шукає розради у світі мрій і фантазій» [145, с. 454].

Подібне душевне сум'яття свого часу демонстрували послання І. Вишенського, в яких дивовижно перепліталися суспільно передові погляди з релігійно-консервативними, новітні з традиційними. Проте здебільшого м'які й «непротивленські» його ідеали та погляди на самовдосконалення, й морально-освітню систему українські «братчики» не сприйняли, вважаючи, що в час загрози для національного існування слід вибирати більш радикальні методи боротьби, навіть «братися за меч». Відтак, повертаючись із батьківщини на Афон, І. Вишенський уже не був ані керманичем, ані

трибуном, а лишень зневіреною відторгнутою людиною, яка не почувалася потрібною на рідній землі і тому прагнула повернутися у край панування чернечого ідеалу, служителі якого «про живе життя хотіли забути остаточно» [796, с. 9–10]. Така ж роздвоєність притаманна і виховному ідеалу І. Котляревського, який жив «інтересами двох шарів людности» – поневолених та більш освічених. У першому І. Котляревський убачав більше чеснот, а в другому – вад. До знедоленого люду він виказував щирі прихильність, повагу й довіру і вважав святим обов'язком захищати його від безмежних і подекуди невинних вад вищого світу, до якого, хоч і належав сам, однак висловлював мало приховане вороже ставлення [601, с. 14].

У ХІХ ст. приклад «роздвоєного ліричного героя» містить епістолярна спадщина українського письменника П. Куліша. Його листування рефлектують особисту драму людини, громадянина і митця. Критерії формування його виховного ідеалу надто випередили свій час і трагічно дисонували не лише з прийнятими у Російській імперії вимогами до розуміння ідеальної особистості, але й з переконаннями його соратників. Зі спогадів Б. Грінченка відомо, наприклад, що «аристократизм» П. Куліша свого часу не подобався Т. Шевченку, натомість П. Куліш не мирився з шевченковим «козацько-бурлацьким» демократизмом [137, с. 6–7]. Моральне приниження від ув'язнення, неможливість повноцінно займатися улюбленою справою, відкрито захищати власні ідеали зумовили роздвоєність його особистості. Він прагнув до творчого перспективного Петербурга, але в його національних ідеалах влада угледіла «підбурювання до гайдамацького руху та реставрації Гетьманщини» [373, с. 501], вислала зі столиці, позбавила кар'єрного росту, перетворила на звичайного поденника, а переслідування підірвали здоров'я й похитнули віру у благотворність творчої столичної атмосфери [372, с. 96]. Оселившись на хуторі поблизу Лубен, П. Куліш намагався знайти логічне виправдання своєму перебуванню в провінції через обґрунтування переваг провінційного виховання молоді. Головною причиною морального занепаду сільського товариства він називав «віддалення молодих освічених людей із провінції» [372, с. 250], які «тікають із батьківщини, залишаючи її на поталу

невігластва й холодної аморальності» [372, с. 251]. Письменник віддався упорядкуванню свого хутірського ландшафту, мріючи про той час, коли густі віти його дубів зашумлять над головами юнаків, котрі «будуть жити в часи, сприятливі для успіхів суспільної моральності» [372, с. 272].

На думку Ю Луцького, хутірська «самоізоляція» П. Куліша довела його до звуження світогляду і провінційності [829, с. 508], результатом чого стала дегероїзація оспіваних ним раніше чеснот козацько-гетьманської минувшини та звернення пошуків референтних постатей до Московщини, названої ним «Новою Руссю» [829, с. 509]. Попри те, що поняття «ідеал» є однією з найважливіших категорій термінологічного апарату Кулішевої «Історії возз'єднання Русі» (1874–1877), зміст його вже радикально змінено. Наприклад, козаки не лише перестають розглядатися ним як самовіддані захисники православ'я й борці за державність, але й набувають усіх ознак анти-ідеалу, постаючи як бандити, вбивці, дикуни, гуляки і п'яниці [369]. Ці інтелектуальні трансформації у світогляді П. Куліша викликали нерозуміння у багатьох його сучасників (І. Нечуй-Левицький, Д. Сліпченко-Мордовець, Б. Грінченко), які сумували з приводу того, що він переключив свої симпатії на Російську імперію [137, с. 22; 474, с. 281–282]. Головний трагізм П. Куліша, змушеного під тиском імперської ідеології відмовлятися від власних ідеалів, виявився у болючій дисгармонії і роздвоєності його душі, яка зробила його чужим серед своїх, але так і не переконала чужих визнати його своїм. З цього приводу С. Єфремов писав: «П. Куліш – це дві людини в одній подобі, якийсь ходячий контраст, дволикий Янус, нерозгадана загадка не тільки для сучасників, а й для нащадків» [110, с. 316].

Така ж внутрішня роздвоєність особистості були наслідками не лише ідеологічних, але й особистісних протиріч, що демонструють листи видатного письменника Ю. І. Крашевського, змушеного в середині XIX ст. переїхати з родиною до провінційного Житомира. У ньому борються два особистісних ідеали: перший над усім підносить службовий обов'язок, вимагає провінційної тиші, а другий абсолютизує бажання творити, жадає

публічності, виправдовує імпульсивний потяг до богемного столичного життя та «карнавальних забав, які так щиро не любив» [868, с. LXXVII.].

Душевне сум'яття в питаннях визначення ідеалу особистості демонструють листи і спогади В. Короленка. У 1871 р. він виїхав до Петербурга, де очікував знайти втілення омріяного ним виховного ідеалу в діяльних образах «справжнього студента» та «інтелігентного пролетарія». Проте в Петербурзі на нього чекало перше розчарування: «рожевий туман розсіявся», богемне студентське життя постало як «справжній комунізм веселого ледарства», в якому «справжніх» та «ідеальних» не було зовсім. Це спонукало В. Короленка до нових роздумів, результатом яких стали образи «шукача», «роздвоєних і бентежних», «борошнистих хробаків» – розчарованих, голодних і дратівливих, «золотих сердець» – інтелігентів, які шукали зближення з народом, і людей із «вірою в серці», які знайшли свій ідеал у тихому селянському житті. Роздвоєння уявлень юнака про ідеал людини поглибило його виключення з університету за вільнодумство й участь у студентських виступах (1876). Заслання замінило В. Короленку «ходіння в народ». У патріархальному селі він очікував знайти ідеальних людей. Однак народ постав перед ним у образі темного мужика – «несвідомого пособника своїх гнобителів і несвідомого ворога своїх друзів» [69, с. 26]. У листі до брата (1879) знову зустрічаємо неприховане розчарування. Своє перебування в Березових Починках письменник визначив як «боротьбу і сутички колишньої віри і нових сумнівів» [69, с. 29]. Село не виправдало його сподівань і тому він переніс свої пошуки образу «справжнього народу» до міста, які так само завершилися розчаруванням, відрефлективаним у творі «Несправжнє місто». Роздвоєність свідомості автора у пошуках істинного ідеалу, яка загострилася ще більше, приводить його до написання твору «Ідеалісти і реалісти», в якому схрещуються два різних уявлення про ідеал – мужика-радикала і ліберала-реформатора. Ідеальний образ «справжнього народу» було знищено «російським натовпом» – відсталою масою, яка, попри всі злочини Олександра II проти свободи, продовжувала схилятися перед «ідеальною» постаттю «царя-



визволителя». Листи В. Короленка до А. Луначарського свідчать, що його внутрішня роздвоєність не зникла, вона все більше розколнувала свідомість письменника, який після 1917 р. змушений був шукати точки дотику власного християнського ідеалу з кривавим більшовицьким [466, с. 232–268]. У 1920 р. народний університет у Полтаві влаштував вшанування дня народження В. Короленка, на якому прозвучали слова: «У Короленка – кров поляка від матері польки, кров українця по батьку, росіянина за вихованням. Нехай же зараз ці три народності зіллються, об'єднуються, як їх кров об'єдналася в ньому. Нехай припиниться громадянська війна!» [466, с. 160]. Очевидно, саме походження письменника пояснювало те, що всі трансформації його ідеалів не мали чіткого національного ідентифікатора, відображаючи перш за все загальнолюдський і християнський характер його уявлень про «справжню людину».

Яскравим прикладом тяжких «пошуків ідеалу» є листи української драматурга, письменника й актора М. Кропивницького до нареченої А. Маркович, у яких він зізнавався, що серце його «пережило й відчуло безліч ідеалів, хоч і примарних». У одному з них (1881) він просив: «Вкажіть мені ідеал, у який можна було б повірити, і я впаду ниць перед ним». І в цьому ж листі визнавав, що його не існує, від чого в «в мозку вічний хаос, вічний сумбур» [661, с. 189].

Схожі думки знаходимо в листі Лесі Українки до подруги А. Макарової (1894), яка, як і багато українських учителів другої половини XIX ст., перебувала в пошуках виховного ідеалу. Леся Українка не дає порад, визнаючи, що кожна людина має свій шлях до ідеалу. «Я не знаю як слід умовій Вашого життя і Вашої служби, – писала вона, – а через те не знаю, які поради практичні можу Вам дати про те, що слід би Вам робити, щоб наблизитись до Вашого ідеалу служіння людям» [733, с. 214–216]. У наступному листі (1894) поетеса закликала подругу бути обережною з ідеалізацією поглядів, переконань і певних людей. «Все-таки не уважайте мене за ідеал, – писала вона, – бо я не варта сього, скажу більше – ніхто не вартий сього, бо ідеал – се ідея, а не людина» [733, с. 235–237]. Рано

сформована самостійність і критичність мислення міцно утримували поетесу від створення кумирів. У листі до М. Драгоманова (1893) вона рішуче виступала проти виховання народу на основі християнського канону святих. «Коли слухаю, як тут старі люди говорять про народну просвіту, – писала вона, – що, мовляв, «життя святих» – найкраща література для народу, бо вона розвива в народі дух героїзму, то мені так і хочеться лишню свічку в хаті засвітити, щоб світліше було. Хіба вони не бачать, куди сей «дух героїзму» доводить? Мальованці виходять з їхніх героїв та наповнюють собою шпиталі для божевільних. Якби я могла, то я б віником вимела усе те «героїчне» сміття на смітник, там би йому лежати, а не людям голови туманити. <...> Погибель і нещастя наше сей героїчний напрямок в ділі народної просвіти» [733, с. 161–164].

Традиційна для педагогічного епістолярію ХІХ ст. роздвоєність авторського світогляду не оминула листування Лесі Українки. Однак у неї опозиція «тіла» й «духу» не стала причиною сум'яття чи непевності. Натомість помічена ще І. Франком роздвоєність її внутрішнього світу на «хвору слабосильну дівчину» й «поодинокого мужчину» в сукупності створили, за висловом Г. Левченко, «завершений міфологічний образ андрогіна, тобто цілісної досконалої творчої істоти, деміурга, котрий не є лише чоловіком чи лише жінкою з притаманними їм обмеженнями» [386, с. 14]. М. Драй-Хмара також зауважував, що під іменем Леся Українка жило дві окремі істоти. «І коли одна тяжко й постійно хворіла, швидко йшла до краю свого існування у «царство тіней», – зазначав він, – тоді друга буйно розцвітала, кріпла й чарувала нас, прямуючи на величню гору, у небо, в царство світлих ідеалів» [185, с. 107].

У ХІХ ст. тема «пошуку ідеалу» часто набувала гострих дискусійних форм. Патріотично налаштовані інтелектуали того часу не могли зійтися в питанні визначення у змісті виховного ідеалу місця концептів «мова», «народ», «нація», «батьківщина», «патріотизм», «героїзм» тощо. Це відображено у листуванні П. Куліша й М. Костомарова. Холодність українців до своєї рідної мови М. Костомаров пояснював тим, що «людина прагне до

кращого, а чуже краще» [455, с. 89]. П. Куліш відповідав: «Ви говорите, що можна писати цією мовою тільки мужицькі повісті. Але у вас перед очима Шевченко, який висловлює цією мовою і псалм Давида, і почуття, гідні самого вищого товариства» [455, с. 53–54]. М. Костомаров наполягав на вищості християнського ідеалу над національним, зазначаючи, що «справжній християнин не повинен пристращатися до будь-яких звичаїв народних і взагалі до безлічі того, що називається народністю, і якщо навіть малоросійська народність пропаде зовсім, – наголошував він, – то це ще не втрата для людства» [373, с. 428–429]. П. Куліш на це заперечував, що християнство не повинно охолоджувати «прагнення до розвитку своїх племенних начал» [373, с. 89], а втрата мови і звичаїв, на його думку, є найгіршим, що може статися з народом [373, с. 89].

Свідченням суперечливості процесу становлення виховного ідеалу на Україні є також відкрите листування Б. Грінченка й М. Драгоманова. Україна для них обох була основним концептом виховного ідеалу, однак вони мали надто різні погляди щодо шляхів виховання її громадянства. Дискусія велася довкола історії формування монархічного й політичного ідеалів, особливостей ідеалу козацького, референтних постатей українських гетьманів тощо [181, с. 4–5]. Б. Грінченко звинувачував Х. Алчевську, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша в «спантеличенні» і «обмосковленні» української громади [181, с. 40]. М. Драгоманов натомість заперечував проти вичленування з кіл інтелектуальної еліти «ідеальних українолюбців», наголошуючи, що працювати для українського народу слід будь-якою мовою [181, с. 36, 40]. З «Листів» М. Драгоманова головна мета виховання народу постає як добровільне об'єднання гармонійно розвинених особистостей, в ідеях яких має домінувати космополітизм, а в формах культурної праці – національність [168, с. 9]. З цього приводу І. Франко зазначав: «Для нас тепер не підлягає сумніву, що брак віри в національний ідеал <...> був головною трагедією в життю М. Драгоманова» [755, с. 76]. На захист позиції М. Драгоманова виступила Леся Українка. «У нас велика біда, – писала вона, – що багато людей думають, що досить говорити по-

укр[аїнськи] (а надто вже коли писати дешицію), щоб мати право на назву патріота» [733, с. 217–218]. І. Франко також визнавав, що в особі М. Драгоманова Україна і Європа вперше побачили новий тип особистості – «свідомого європейця і не менше свідомого українця» [757, с. 66].

У другій половині XIX ст. пошуки нового виховного ідеалу стали небезпечними, оскільки імперську владу охопила справжня «параноя сепаратизму», про що свідчать спогади багатьох представників інтелектуальної еліти України того часу. Зокрема, О. Русов, описуючи у своїх спогадах системні обшуки, зазначав, що жандарми у найпростіших фразах із його листів і телеграм вбачали «крамолу», змушуючи пояснювати значення «компрометуючих» висловів: «все, що веде до світла і свободи», «рідна наука і рідна країна», «дорога батьківщина», «на користь рідного краю», «рідний народ», «рідна Україна», «національна самосвідомість», «українське питання» [787, с. 252]. «Здається, – писав він, – завжди їх задачею було змусити зізнатися, що українські крамольники бажають відділення України від Російської держави в окрему самостійну державу» [787, с. 252].

Ув'язнені і вислані представники української інтелектуальної еліти змушені були пригнічувати свої національні інстинкти, каятися, дякувати, просити, часом навіть лукавити перед власною совістю. Показовими, з огляду на це, є листи до керівника таємної поліції Л. Дубельта, який здійснював нагляд за «неблагонадійними малоросами». Наприклад, Т. Шевченко в листі до брата Микити (1839) писав: «Так от, бач, живу, учусь, нікому не кланяюсь і нікого не боюсь» [795, с. 12–13]. Він просив своїх рідних і друзів неодмінно писати «по-нашому», попереджаючи, що написане «по-московському» навіть не читатиме [795, с. 14]. Однак уже 1850 р. в російськомовному листі до Л. Дубельта Т. Шевченко пише, що усвідомлює свій злочин, від душі кається і благає «однієї великої милості малювати» [795, с. 232]. Так само каявся й висланий до Тули П. Куліш, відмовляючися від власного народного ідеалу. «Повість про український народ» написана мною випадково, – виправдовувався він, – а не зі злого наміру збурювати розум земляків моїх» [373, с. 174]. В іншому листі письменник повідомляв, що виправлений ним

варіант «Чорної ради» доведе «усім розсудливим людям, що старовина наша схожа на страшну нічну казку і що світлий день спокійного життя настав для Малоросії лише зараз», а в кінці листа знову просив дозволу друкуватися [373, с. 187–188]. Роздвоєність, суперечність і конфліктність можна простежити в его-документах практично всіх культурно-освітніх діячів XIX ст., котрі спробували провести власні національні ідеали крізь горнило царсько-російської цензури. Однак попри всі перешкоди, педагогічний епістолярій української інтелектуальної еліти XIX ст. був надзвичайно плідним, що дозволяє виокремити визначні концепти не лише загальнолюдського виховного ідеалу (сімейно-родинні цінності, професійна затребуваність і самореалізація, спрямування громадянської активності, усвідомлення суспільної корисності) та християнського (віра, любов, страх Божий, самозречення, праведність), але й українського (рідна мова, батьківщина, патріотизм).

Особливе місце в его-документах XIX ст. відведено обґрунтуванню родинних ідеалів. Окрема увага звертається на визначенні ідеалу жінки. П. Куліш ідеалом жінки-християнки називав особистість із світлим розумом, зігрітим високими почуттями серцем, піднесеним прагненням думок, поетичним поглядом на світ, благородною простотою в житті і в спілкуванні з людьми. Ідеал сімейної жінки, на його думку, це – «ідеал благородної діяльності і високого терпіння» [373, с. 161]. Завданням родини П. Куліш вважав створення умов для самовдосконалення особистості й наближення її до ідеалу. Важливу місію у процесі формування ідеалу моральної людини покладав на жінку і М. Пирогов. У листах до своєї майбутньої дружини (1850) він обґрунтував власні погляди на виховний ідеал матері, яку називав головним зодчим суспільства [534, с. 51]. «Яке щастя, – писав він, бути вихованим у перші роки дитинства освіченою матір'ю, котра знає і розуміє всю висоту, всю святість свого покликання» [272, с. 129].

Галерея виховних ідеалів у документах особового походження XIX ст., окрім аскетично-християнського, просвітницького, загальноєвропейського, національного ідеалів, містить також російсько-державницький, який постає з

листування, пов'язаного з постаттю К. Керстен, сестрою О. Марковича. У листах до брата (1847), вилучених під час обшуку, вона критикувала його за слов'янофільство, називала мрійниками усіх, хто залишав «освічену» російську мову й силувався зробити мову «з малоросійського піднаріччя, що не має і не може мати граматики», зневажливо відгукувалася про Т. Шевченка, заперечувала національний патріотизм, закріплюючи за цим поняттям «любов до цілого народу й держави, а не до якоїсь однієї губернії» [456, с. 20–45]. Висловлені у випадково знайдених листах переконання втішили чиновників і самого царя «гостротою розуму, вірністю суджень і щирим, Російським патріотизмом» їх авторк [292, с. 124]. В особі К. Керстен самодержавство побачило ідеальну громадянку, «високі почуття» й дієвість виховного ідеалу якої були щедро винагороджені: вона отримала грошову допомогу, відкрила службові перспективи, влаштувала двох молодших братів до петербурзького кадетського корпусу і домоглася того, щоб брату-вигнанцю О. Марковичу дозволили повернутися додому під її особистий нагляд [456, с. 32–33]. Так царат демонстрував переваги великодержавного виховного ідеалу. Необачна й небезпечна «мрійливість» О. Марковича протиставлялася практичній «розсудливості» К. Керстен, слугуючи «щепленням» проти поширення в імперії будь-яких національних чи революційних ідеалів. Проте офіційний великоросійський ідеал, не зважаючи на «комфортність» його сповідування, помітно втрачав своїх прихильників. Засуджуючи його, М. Кропивницький у листі до А. Маркович (1881) писав: «Витравіть із моєї душі любов до всього людства пригнобленого і зневаженого, вбийте в моєму серці любов і почуття до поневолених, і я буду благодушним росіянином і зразковим членом клубу» [661, с. 188].

Попри небезпечність національної проблематики, в его-документах ХІХ ст. все більше уваги стало приділятися визначенню у виховному ідеалі України місця батьківщини й рідної мови. Ця проблематика, безперечно, є пошуковою, педагогічно зумовленою й соціально орієнтованою. Обговорення концептів України й української мови ілюструє їх поступову трансформацію від ідеально-абстрактного, алюзорно-духовного характеру до

дієво-практичного. Наприклад, лист І. Котляревського до свого земляка, близького до декабристів російського поета й перекладача М. Гнєдича (1821), попри нейтральність загального змістового тла, містив очевидні алюзії на можливість «пробудження» й «воскресіння» мови» [341, с. 281, 311]. П. Куліш у листі до О. Марковича (1846) визнавав, що Україна й українська мова стали для нього «справжньою святиною» [373, с. 77]. Г. Андрузький, характеризуючи українського освітнього діяча І. Посяду (1847) наголошував на тому, що «задушевною думкою і молитвою його було відновити Малоросію» [292, с. 33]. З огляду на використання в цьому контексті понять «воскресіння», «святиня», «молитва», можна говорити про сакральне ставлення української інтелектуальної еліти до визначення батьківщини й мови як центральних імперативів у змісті виховного ідеалу українців.

У листуванні середини ХІХ ст. частіше стали звучати заклики до активної діяльності з виховання в народі любові до батьківщини й відродження мови. О. Навроцький у листі до В. Білозерського, який перебував на педагогічній службі у Полтаві, писав, що там «багацько знайдеться таких, між котрими можна посіять святую любов до родіни, котрим тільки треба показати дорогу, по якій повинні йти» [292, с. 98]. У листах М. Драгоманова до В. Навроцького йшлося про необхідність розвою української мови й музики [687, с. 83]. В епістолярних джерелах П. Куліша представлено розгорнуту «програму патріотичного подвигу», яка передбачала видання й поширення наукових праць з української історії, фольклору, культури тощо [373, с. 41–42], а в листі до О. Бодянського (1846) найважливішим завданням українських письменників він назвав справу піднесення української мови до рівня літературної [373, с. 84]. У його документах цього періоду чітко окреслилася проблема відповідальності інтелектуальної еліти за долю свого народу, стали розглядатися шляхи формування ідеалу митця, педагога, освіченої людини взагалі. І. Посяда в одному зі своїх листів (1847) найважливішими причинами ганебного стану своєї батьківщини, називав те, що її «зрадили майже всі люди порядні» [292, с. 16]. На його переконання, майбутнє України – в руках «нового

просвітителя, нового Сковороди», здатного підготувати країну «до кращого і спокійного життя», і людей, які завжди готові допомогти своїй країні і навіть віддати за неї своє життя [292, с. 16].

Мемуарна й епістолярна література XIX ст. рефлектує також трансформації в системі традиційних вимог до школи та особистості педагога, які безпосередньо впливали на якість наближення народу до виховного ідеалу. М. Пирогов у кореспонденції до міністерства народної освіти, відкритих і особистих листах засуджував офіційну систему освіти й виховання як таку, що не здатна була сформувати очікувані державою й суспільством чесноти [536], критично оцінював традиційний релігійний ідеал, основну мету педагогіки він вбачав у вихованні людини, сповненої людської гідності й людяності [59, с. 8]. При цьому він виявляв дипломатичну обережність щодо «реформування» ідеалу особистості. Двоїстість поглядів М. Пирогова на мету виховання [736, с. 314] відзначали свого часу К. Ушинський, М. Добролюбов, Є. Водовозова. Однак його самого сучасники розглядали як ідеального педагога і громадянина, який вказав на вирішальну силу виховання у формуванні особистості людини. Згадуючи про свого вчителя, ректор Казанського університету професор М. Ковалевський захоплювався широтою його ерудиції, філософською глибиною думки, феноменальною пам'яттю і юнацькою запальністю в навчанні [299, с. 6–7]. Відомий педагог Л. Модзалевський називав його «нашим патріархом», схиляючись перед людяністю, простотою й духовною чистотою вчителя.

Помічник попечителя Київського навчального округу М. Тулов також наголошував, що справжня цінність школи залежить не від змісту й обсягу навчальних програм, а від ефективності виховного впливу, від того, наскільки вона здатна наблизити особистість учнів до схваленого суспільством ідеалу, тобто «в якій мірі вона встигне прищепити учням любов до науки, праці, розвинути у них почуття честі, обов'язку...» [724, с. 15]. Микола Андрійович сформував також образ «людини передпокою», яку слід розглядати як результат недосконалої шкільної системи. «Дайте яку завгодно класичну освіту людині, морально-політичний горизонт якої обмежується



життям у передпокої, – писав він, – вона все одно залишиться людиною з передпокою, а не англійським лордом» [724, с. 9].

Узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу еґо-документів України ХІХ – початку ХХ ст., що не зазнали жорсткого цензурного контролю, дозволяє стверджувати, що наукові концепції виховного ідеалу особистості, викладені у творах духовних і світських педагогів підросійської України, отримали розвиток у педагогічних ідеях прогресивного українського письменства (В. Білозерського, М. Костомарова, П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, А. Свидницького, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка та ін.). Виокремлено й охарактеризовано листи педагогічного змісту, окрему увагу приділено аналізу виховного ідеалу в мемуарній літературі українсько-польського пограниччя, проаналізовано пошуки виховного ідеалу в українській мемуаристиці. З’ясовано, що вітчизняна мемуаристика початку ХХ ст. стали відображати більш радикальні погляди щодо шляхів відродження й захисту національних ідеалів.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Аналіз вітчизняних педагогічних теорій ХІ – ХVІІІ ст. дозволив з’ясувати, що еволюція виховного ідеалу в зазначений період пройшла чотири етапи. На етапі державно-духовного розвитку (ХІ–ХІІІ) виокремлено два напрями розвитку ідеї виховного ідеалу: світсько-релігійний (воїн-захисник, князь-правитель, добра жінка) та аскетичний (аскет-самітник, дієвий аскет, активний християнин-мирянин), виявлено їх спільні риси (гуманізм, демократизм, народність і патріотичність) і тенденції (перехід від радикального аскетизму до помірною, заміна культу сили й мужності главенством віри й мудрості, корекція ідеї богообраності князя необхідністю контролю світської влади духовною). З’ясовано, що на етапі інерційного існування виховних ідеалів Київської Русі (ХІV – ХV) ці тенденції збереглися. На етапі протистояння конфесійних виховних ідеалів (ХVІ–ХVІІ) було виділено консервативний (вірний християнин) і реформаторський (монарх,

шляхтич, громадянин, учений) напрями, окреслено відмінності виховних ідеалів українців (європейськість, «освічена віра», свобода вибору, критичне сприйняття влади, схильність до реформаторства) і росіян (неприйняття європейських цінностей, фаталізм, безоцінне виконання догм, богообраність влади, консервативність). На етапі маргіналізації вітчизняних виховних ідеалів (XVIII) виявлено народницький (щаслива людина) та монархічний (ідеальний громадянин) напрями та тенденції (формування українського кордоцентризму, зростання уваги до освіченості, заміна наднаціонального патріотизму протонаціональним, християнсько-гуманістичної спрямованості соціально-орієнтованою, популяризація відданості державі й монархії).

На основі поєднання хронологічного і проблемно-тематичного підходів здійснено диференціацію та інтеграцію педагогічних поглядів вітчизняної інтелектуальної еліти XIX – початку XX ст. на трансформацію виховного ідеалу відповідно до духовного та світського напрямів його розвитку. Виявлено, що становлення їхніх поглядів на виховний ідеал відбувалося на ґрунті античних виховних ідей, поглядів християнських педагогів Візантії, педагогічних традицій Київської Русі, практичного досвіду педагогів братських шкіл, наукових концепцій викладачів і вихованців Київської духовної академії, відомих світських педагогів того часу. Показано, що окреме місце в їхній творчості відводилося гуманістичному обґрунтуванню виховного ідеалу особистості й педагогічного ідеалу та визначенню головної мети педагогічної діяльності (навчання дитини користуватися даром свободи в ім'я добра). З'ясовано, що спільною рисою сформульованих християнськими педагогами XIX – початку XX ст. (С. Гогоцьким, П. Ліницьким, М. Маккавейським, С. Миропольським, О. Новицьким, М. Олесницьким, П. Юркевичем) виховних ідеалів була їх наднаціональність.

Доведено, що світська парадигма вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX ст. сформувалася на перетині християнських, національних, європейських і російсько-імперських виховних ідеалів і виглядала як синтез їх основних імперативів. З'ясовано, що в першій половині XIX ст.

представники української еліти взяли активну участь у формуванні виховного ідеалу «синів вітчизни» (В. Кочубей, П. Завадовський, І. Орлай, А. Прокопович-Антонський). У другій половині XIX ст. зросла увага науковців і практиків (Х. Алчевська, Я. Грот, М. Корф, В. Наumenко, П. Редкін, М. Пирогов, К. Ушинський) до теоретичного обґрунтування різних аспектів виховного ідеалу (значення в житті суспільства, зв'язок із європейськими ідеалами, принципи й механізми формування, класифікація, психологічні й вікові особливості сприйняття виховних ідеалів, педагогічний ідеал, роль прикладу, канон референтних постатей тощо).

Показано, що в цей самий час починає активізуватися етнографічно-культурницький вектор розвитку виховного ідеалу (Б. Грінченко, О. Духнович, І. Нечуй-Левицький, О. Кониський, Г. Шерстюк та ін.), основними тенденціями якого стали формування виховного ідеалу «синів народу», аналіз негативних змін у виховних ідеалах неросійських етносів імперії, обґрунтування мовного патріотизму й ідеалу вчителя. Цього напрямку була також властива неоднотайність у поглядах учених на роль національних цінностей (М. Драгоманов обстоював важливість рідномовної школи, але його виховний ідеал більше тяжів до космополітичності).

Аналіз трансформації виховного ідеалу в его-документах вітчизняної інтелектуальної еліти XIX – початку XX ст. засвідчує, що в пошуках виховного ідеалу емпіричні оцінки й характеристики домінували над теоретичним обґрунтуванням досліджуваного феномену. Показано, що особливою темою педагогічного епістолярію став конфлікт як гостре зіткнення задекларованих і реально діючих ідеалів, що сформував трагічну роздвоєність світогляду авторів. Сформульовано найважливіші умови відродження національного виховного ідеалу (патріотичне служіння еліти своєму народові, віра народу у провідну роль інтелігенції, європейський рівень освіти) й визначено умови гармонійного співіснування різних національних ідеалів України. Дослідження вітчизняної мемуарної літератури дозволяє говорити про домінування мемуарних джерел на

території польсько-українського пограниччя, їх насиченість педагогічною проблематикою, підвищеною увагою до виховного ідеалу. З'ясовано основні етапи й тенденції трансформації польських виховних ідеалів: перша третина XIX ст. (гармонійне співіснування національних виховних ідеалів за принципом «свій – інший», підсилення впливовості польського виховного ідеалу); 1831 – 1863 рр. (загострення суперечностей між національним і загальнодержавним ідеалами й формування імагологічної опозиції «свій – чужий»); 1863 – поч. XX ст. (маргіналізація польського виховного ідеалу, зростання антагонізму між ним та офіційним ідеалом імперії). Виявлено, що активізація української мемуаристики відбулася наприкінці XIX ст. як наслідок виокремлення національної української еліти, що стала відображати більш радикальні погляди щодо шляхів відродження й захисту національних ідеалів. У цей час активно формуються нові концепти виховного ідеалу (національний характер, національна свідомість/самосвідомість, національна гідність, національна ідентифікація, національна ідея тощо).

Висновки даного розділу відображені у 13 публікаціях автора: в іноземному виданні [195], фахових [203; 205; 212; 218; 226; 230; 235] та інших [201; 202; 207; 211; 240].

### РОЗДІЛ 3. ДИНАМІКА ЗМІН ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

#### 3.1. Еволюція загальнодержавного виховного ідеалу в системі освіти підросійської території України

На початку XIX ст. вже визначено було концептуальні засади формування *загальноімперського виховного ідеалу*: інтереси самодержавства, православ'я як домінуючої релігії, російської народності, станового устрою імперії, її національного складу, гендерних традицій і зроблено перші кроки з її реалізації (І. Бецький, П. Завадовський, В. Каразін, В. Кочубей, М. Муравйов, І. Орлай, А. Секерш, І. Фельбігер, Ф. Янкович-де-Мирієво та ін.). На їх основі стала формуватися складна дисипативна (відкрита, нелінійна, багаторівнева й далека від рівноваги) система виховних ідеалів на чолі з ідеалом загальнодержавним, що мав виконувати «об'єднуючу» функцію. Цей ідеал став ретранслюватися в суспільну свідомість у образі «справжнього громадянина і щирого сина вітчизни» з певним набором чеснот християнських (доброта, чесність, милосердя і працелюбність) та громадянських (непорушна вірність государю, справжня любов до вітчизни та своїх співгромадян). Зміст загальнодержавного виховного ідеалу конкретизувався індивідуальними чеснотами численних взірцевих осіб, які утворювали схвалені державою і православною церквою канони референтних постатей (церковні святі, члени імператорської родини, героїзовані громадяни тощо).

Особливого значення в цьому контексті набула проблема добору методів запровадження загальнодержавного ідеалу. Слід зазначити, що протягом XIX ст. державою було проторовано кілька шляхів вкорінення в широкі народні маси схвалених державою цінностей і чеснот. До них варто віднести: формування моделі освіти, яка б забезпечувала потреби й цінності всіх станів імперії; створення спеціального державного апарату для

встановлення жорсткого контролю за функціонуванням усієї системи освіти й виховання; створення умов для закріплення за мовою титульної нації права главенства в навчально-виховному процесі й практичне забезпечення мовно-культурної асиміляції неросійських народів імперії (контроль за змістом шкільних бібліотек, дидактичної літератури, позакласних і позашкільних заходів тощо); запровадження чітких правил поведінки для учнів (студентів) у всіх типах навчальних закладів, створення механізмів постійного контролю за їх дотриманням (підключення інших міністерств і відомств до забезпечення контролю за поведінкою молоді за межами закладів освіти, встановлення форменого одягу й особливої форми вітання для різних типів навчальних закладів тощо); визначення ідеалу педагога та встановлення контролю за його діяльністю як за особою, найбільше наближеною до дитини як предмету виховання, від особистих якостей і професіоналізму якої залежав кінцевий результат виховних зусиль усього державного апарату.

Першим кроком до запровадження загальнодержавного виховного ідеалу у практику реального життя стало створення контрольованої *офіційної системи освіти*, від якості функціонування якої залежали і спокій суспільства, і стабільність держави. Основна виховна доктрина держави розроблялася створеним на початку XIX ст. міністерством освіти, яке мало на практиці забезпечити народний спокій, названий у маніфесті про заснування міністерств «справжнім і непорушним оплотом Царів і Царств» [639, с. 3]. У суспільство екстраполювалася ідея про те, що «хід і напрям суспільної освіти в Росії залежать від волі Монарха» [724, с. 17]. Відповідно до царського указу «Про створення навчальних округів, із призначенням для кожного окремих губерній» (1803) [639, с. 21–22] міністерству підпорядковувалося шість навчальних округів, кількість яких на початок XX ст. зросла до 12-ти. У 30-х рр. XIX ст. на території України було сформовано три навчальні округи – Харківський (1803), Одеський (1830) та Київський (1832), територіальний склад яких часто змінювався. Відомо, наприклад, що до Харківського навчального округу з 1812 по 1832 рр.

належала Київська губернія, з 1831 по 1832 рр. – Волинська й Подільська, до 1832 р. – Таврійська, Херсонська й Чернігівська, до 1833 р. – Катеринославська, до 1839 р. – Полтавська тощо. На початку ХХ ст. Київський навчальний округ об'єднував Київську, Волинську, Подільську, Чернігівську й Полтавську губернії, Одеський – Херсонську, Катеринославську, Таврійську й Бесарабську, а Харківський – Харківську й низку губерній, що належать до території сучасної Росії (Воронезьку, Курську, Пензенську, Тамбовську та область Війська Донського).

Для забезпечення управління освітою на місцях центрами навчальних округів визнавалися університети, яким доручалися адміністративні, науково-методичні й виховні функції [639, с. 293]. Після польського повстання 1831 р. міністр освіти С. Уваров наголосив, що університетські професори «не мають ні часу, ні належних здібностей для практичного керування й успішного нагляду за гімназіями та училищами» [613, с. 238]. Тому спеціальним «Положенням про навчальні округи» (1835) функція контролю за змістом навчання і виховання в усіх навчальних закладах покладалася не на ректорів університетів, а на спеціально призначених попечителів. Однак в Україні дія цього положення мала певні особливості. Наприклад, у Київському та Харківському навчальних округах об'єднувалися посади попечителя округу та генерал-губернатора, що робило підхід до організації контролю за навчанням і вихованням молоді більш жорстким.

У середині ХІХ ст. вже сформувалася трирівнева вертикальна система управління усіма навчально-виховними установами імперії (міністр освіти – попечитель округу – керівництво навчальними закладами на місцях [439, с. 68]), яка в цілому залежала від волі монарха. Ця система постійно ускладнювалася, підсилюючи контроль держави за якістю виховання громадян імперії. У 80-х рр. ХІХ ст. було обмежено у правах професорсько-викладацький склад університетів (Статут 1884 р.), розширено повноваження попечителів навчальних округів, збільшено кількість окружних інспекторів і

підсилено адміністративно-інспекторський нагляд за педагогами й вихованцями. Головна проблема забезпечення контролю за процесом формування загальнодержавного виховного ідеалу в системі освіти Російської імперії полягала в першу чергу у її складності, зумовленій становістю і полікультурністю імперії, відмінними гендерними традиціями в межах кожного стану і кожної етнічної групи та недосконалістю самої системи управління, оскільки міністерство освіти контролювало не всі існуючі в імперії навчальні заклади.

Потужним фактором впливу на формування загальнодержавного виховного ідеалу була *становая система устрою* держави, про що вже йшла мова в контексті аналізу історико-соціологічного підходу до вивчення проблеми виховного ідеалу. Становість зумовила виникнення дуже розгалуженої й погано узгодженої мережі станових освітніх установ (благородні пансіони, кадетські корпуси, духовні училища, школи для селян і міщан тощо), в яких мали вибудовуватися відмінні концепції ідеального громадянина. У першій половині XIX ст. інтенсивно розвивалася релігійна й світська пансіонна освіта, яка в Україні часто вибивалась із станових рамок і навіть у межах одного стану не мала спільного виховного ідеалу. Якщо чоловічі пансіони здебільшого дотримувалися станової «чистоти», то жіночим вона не була властива [399, 251]. У багатьох «благородних» пансіонах могли спільно навчатися представниці дворянського, купецького, духовного стану, доньки чиновників та іноземних громадян [879, арк.10; 914, арк. 25 зв.–26 зв.; 927, арк. 11, 89 зв.–90; 928, арк. 13 зв.; 929, арк. 21 зв.–22]. Після польського повстання 1931 р. уряд значно підсилив контроль за учнівським складом благородних пансіонів [905, арк. 95 зв.]. В жіночих пансіонах особливо вимагалось, щоб запроваджуваний виховний ідеал не виходив за межі сімейно-родинного кола.

У середині XIX ст. Російська імперія увійшла в черговий тривалий період війн і збройних конфліктів, який об'єктивно стимулював потребу в освічених і відданих військових кадрах. Це зумовило необхідність зміни



підходів до організації навчання й виховання військової верстви. Найбільш відомим типом військових навчальних закладів у той час були кадетські корпуси, виховання в яких спиралося на тиранічні методи, які полягали в тому, щоб «менш учити, а більше бити» [265, с. 131]. Мілітаристичні інтенції імперії та поразка у Кримській війні (1853–1856) спонукали переосмислити виховний ідеал «благородної військової верстви» й повернутися до створеного М. Муравйовим ще на початку XIX ст. виховного ідеалу «члена політичного суспільства у військовому мундирі» [686, с. 59–80]. Військовий статут (1874) скасовував тілесні покарання й вимагав виховувати свідомий патріотизм. Це закріплювалося в «Положенні про кадетські корпуси» (1886), які головну мету виховання вбачали у підготовці «відданих і надійних слуг Престолу й Вітчизни», основними чеснотами яких мали бути «щира відданість престолу, свідоме підкорення владі й закону, почуття честі, добра і правди» [550, с. 8, 23].

З середини XIX ст. кадетські корпуси стали відкриватися в Україні. Це були середні військові навчально-виховні заклади закритого типу переважно для дітей дворян і заслужених офіцерів, що готували до офіцерської служби і вступу до військових училищ [550, с. 11]. Ідея першого кадетського корпусу в Україні належала дворянам Харківської губернії (1820) [979, арк. 1]. Однак із певних причин задум не вдалося реалізувати, й замість нього у 1840 р. було відкрито Полтавський кадетський корпус (1840), а згодом – Київський (1852), Одеський (1899) і Сумський (1900). Виховна діяльність цих закладів стала основою формування вітчизняної військової педагогіки, важливою складовою якої було обґрунтування методів виховання нового виховного ідеалу офіцера. Російський полковник В. Райковський випускників кадетських корпусів називав найкращим «матеріалом для заповнення проломів, що утворюються через природну втрату командного складу в армії» [603, с. 266]. Педагоги українських кадетських корпусів взялися готувати офіцерів «не лише через послухність, а з переконання» [550, с. 10], роблячи акцент на поєднанні морального, розумового й фізичного

виховання [308, с. 351]. Викладач Полтавського корпусу І. Павловський виховний ідеал вбачав, наприклад, не просто у підготовці освіченого офіцера, а у вихованні особи, що має «страх Божий, благочестя, почуття обов'язку, безмежну відданість царю, безумовну покору начальству, ніжну любов і шанобливість до батьків, повагу до старших, вдячність до вихователів, любов до ближніх, прагнення до розумової освіти й дотримання зовнішньої пристойності» [512, с. 720]. Представник вітчизняної військової педагогіки М. Драгомиров наполягав на вихованні моральної й вольової людини, сила якої зумовлена не страхом перед покаранням, а вірою в «законність відносин» між кадетами та їх вихователями [184, с. 605, 607]. В Одеському кадетському корпусі педагогічний персонал мав засвоїти правило, що «кадет – не арештант, вихователь – не поліцейський», а вихованцям роз'яснювали, що поліцейський живе в душі кожної людини – «це її совість, повага до самої себе, сила волі, прагнення до високого» [771, с. 99]. Ці чесноти, як показала історія, стали невід'ємною складовою ідеалу багатьох вихованців вітчизняних віськових закладів, яким довелося зустріти крах імперії. Честь, здатність мислити й готовність до свідомих відповідальних учинків, властиві новому ідеалу офіцера, у грудні 1917 р. спрямували, наприклад, київських юнкерів стати на охороні кордонів нової Української держави, а в січні 1918 р. – на смертний бій під Крутами.

Варто зазначити, що адміністративний апарат упродовж усього ХІХ ст. намагався стримати об'єктивний розвиток виховного ідеалу як феномена відкритого й динамічного: прагнув зафіксувати вектори станової спрямованості, «законсервувати» його зміст, взяти під чіткий контроль дієвість. Міністерство народної освіти, яке часто для підсилення своїх ідей апелювало до педагогічної думки Європи, схвалило поширення в Росії посібника для наставників початкових шкіл (1838) французького політичного й освітнього діяча часів Наполеона – барона Ж. Дежерандо, який головним обов'язком учителя й наставника називав знищення в самому зародку хибних уявлень молоді про те, що «незалежність полягає у звільненні себе з-під

законної влади; що свобода не сумісна з шанобливістю; що підкорення є рабством» [484, с. 60]. Автор називав ці уявлення «згубними помилками», які можуть привести до загальної розбещеності, зруйнувати суспільні відносини, громадянський лад і народний добробут. Книга отримала схвалення ще й тому, що чітко закріплювала за релігією функцію захисту станових інтересів імперії. «Релігія чудною силою, – писав Ж. Дежерандо, – приводить до тої складної – і такої бажаної для спокою суспільства і для щастя всіх людей – мети, яка полягає в тому, щоб усякий був задоволений своїх станом» [157, с. 200].

Вірним союзником царату в питанні збереження цінностей станового суспільства було відомство православного віросповідання, яке контролювало два соціальні стани імперії (*селянський і духовний*) і значну частину їхніх освітніх закладів (школи грамоти, церковно-парафіяльні школи, середні і спеціальні заклади для дітей церковного кліру – духовні та єпархіальні училища, второкласні й церковно-учительські школи й семінарії), а також поширювало свій вплив на заклади міністерства освіти (викладання Закону Божого й церковного співу, контроль за виконанням учнями християнських обов'язків).

У XIX ст. критично низький рівень освіченості *селянського стану* разом із стрімким падінням моральності й поваги до церкви змусили царя збільшити квоту довіри до відомства православного віросповідання, зробивши його в російському уряді другим після міністерства народної освіти за значимістю свого впливу на освіту й виховання народу. Така велика увага пояснювалася неприхованим бажанням царату через спільність релігії впливати на ціннісні орієнтири й виховні ідеали українського народу. З огляду на це, саме становий принцип організації навчання й виховання мав забезпечити реалізацію головної ідеологічної доктрини царської влади – виховання українських селян у дусі православної віри, російської народності і відданості монарху. Виходячи з того, що діти селян здебільшого отримували освіту в підпорядкованих духовному відомству церковно-парафіяльних

школах і школах грамоти, саме на ці освітньо-виховні інституції покладалися найбільші сподівання російських урядовців щодо «вірного» напрямку формування народного ідеалу.

З метою усунення конкуренції педагогічно відсталих та економічно неспроможних церковних шкіл з більш прогресивними народними училищами Міністерства народної освіти було здійснено обґрунтування особливостей початкової «духовної освіти». Приміщення церковної школи мало нагадувати храм іконами, палаючими лампадами, біблійними картинами, релігійними книгами й хрестами [420, с. 794–795], а головна її задача полягала «не стільки у формальному розвитку розуму», скільки у прагненні прищепити дітям «правильні релігійні поняття й добрі християнські навички» [636, с. 15]. Ідеальним селянином церква й царат вважали максимально керованого трударя, основними чеснотами якого мали бути богобоязливість, законопослушність, покірливість, безкорисливість, працьовитість. Однак відстала церковна школа втрачала довіру народу, в селянському середовищі зростала байдужість і до віри, і до влади. Очікувалося, що цей ідеал забезпечить ефективність реформ другої половини XIX ст., тобто максимально сприятиме розпочатій модернізації російського суспільства. Проте уряд не зміг забезпечити властиву іншим станам участь сільської громади у фінансуванні освіти, а «державна віра» все більше ігнорувала власне духовне життя, що зумовило зростання байдужості до віри в селянському середовищі, гостру критику духовної освіти з боку представників педагогічної громадськості, поглиблення духовних сумнівів самих народних «пастирів», на плечі яких звалили обов'язок охороняти «народність», та відсутність у селян довіри до запропонованих державою реформ другої половини XIX ст. Детальніше аналіз діяльності російського православ'я в галузі освіти дітей селянського й *духовного стану* викладений у наступному підрозділі, оскільки саме духовне відомство у XIX – на початку XX століття мало практично забезпечувати формування не лише

загальнодержавного, але й християнського виховного ідеалу, що займав особливе місце в системі виховних ідеалів Російської імперії.

Яскравим свідченням трансформації станових цінностей виявилась історія освіти *купецького стану*. Як ми вже зазначали, станово-ієрархічна система побудови імперії створила складний процес переходу представників купецької верстви до дворянства, вимагаючи відповідної освіти, належного виховання й активної суспільної діяльності від кількох поколінь одного роду. Привілеї, які дворянські діти отримували у спадок, купецькі мали завойовувати для своїх онуків. Це спонукало купецькі родини віддавати своїх дітей у всестанові заклади, всіляко сприяти розвитку професійної освіти не лише заради власних дітей, але й для своїх робітників як перспективних продуктивних сил для розвитку бізнесу. Відповідно до «Положення про державний промисловий податок» (1898) поняття «купець» і «підприємець» перестали бути ідентичними. Як зазначає О. Донік, купецьке звання перетворилося на становий анахронізм, оскільки приналежність до купецького стану перестала бути обов'язковою для заняття підприємницькою діяльністю [175, с. 37]. При цьому освіту стали визнавати обов'язковим елементом підприємницької культури. На початку ХХ ст. масово відкривалися товариства професійного спрямування, у статутах яких одним із найважливіших завдань вважалося сприяння розумовому й моральному розвитку своїх членів, задоволення їхніх освітніх і духовних потреб [1026, арк. 328; 1027, арк. 159; 1028, арк. 73; 1029, арк. 148]. Завдяки фінансовим зусиллям таких товариств і об'єднань було створено мережу комерційних училищ, торгівельних шкіл, професійних класів і курсів, що стали одними з найкращих освітніх установ за якістю матеріальної бази та прогресивністю методів вихованого впливу на особистість [187, с. 120]. У цих закладах заможні купці ставали почесними попечителями, членами опікунських рад, засновниками стипендіальних фондів [475; 643, с. 221–227; 688, с. 82]. У 1910 р. делегати 24 громадських комерційних училищ у доповідній записці до Ради з'їздів представників торгівлі й промисловості

наголошували, що справа комерційної освіти тісно пов'язана з інтересами торгівлі й промисловості [70]. Таким чином, формувався новий тип інтелектуального цивілізованого підприємництва, що став «стабільним ядром» нової економічної еліти [175, с. 31].

Узагальнюючи аналіз станового підходу до організації системи освіти Російської імперії XIX – початку XX ст., слід зазначити, що він виявився неспроможним забезпечити формування загальнодержавного виховного ідеалу, оскільки після скасування кріпацтва, невпинного зниження впливовості дворянства й стрімкого зростання соціального авторитету купецтва традиційні станові цінності стали виглядати певним соціальним атавізмом, із яким держава й суспільство продовжували рахуватися швидше інерційно, ніж раціонально. Становий підхід у освіті зумовив ефект «ножиць»: нові соціально-економічні реалії вимагали від громадянина ініціативності й активності, а станові заклади продовжували виховувати «слухняних» і «обережних»; чим ретельніше виконували заклади офіційні виховні інструкції, тим менш придатними до нових умов життя виявлялися їхні вихованці.

Важливим аспектом запровадження загальнодержавного виховного ідеалу (окрім його обґрунтування та створення умов для реалізації в становій системі освіти) була також *організація контролю* за виховною діяльністю в усіх навчальних закладах імперії. Ще в маніфесті про створення міністерств визнавалося, що забезпечити народний спокій і гарантувати «непорушність царів і царств» міністерство народної освіти зможе лише за наявності «рятівних засобів», здатних не лише виправляти всяке очевидне зло, але й викорінювати його в самому зародку [639, с. 2, 3]. Тобто йшлося про створення певних умов, які б забезпечували контроль над процесом формування вірнопідданих громадян.

Ключовою умовою мало стати не лише офіційне обґрунтування, але й забезпечення практичної реалізації *ідеалу педагога* як особи, від особистих і професійних якостей якої безпосередньо залежала якість визначеного

державою виховного ідеалу її громадян. Основні риси ідеалу вчителя були виписані ще в «Статуті народних училищ Російської імперії» (1786), відповідно до якого учитель мав бути прикладом благочестя, вихованості, дружелюбності, чемності, старанності, стійкості спокусам і марновірству [14, с. 240]. Виховання прикладом називалося найбільш ефективним методом педагогічного впливу [1057, арк. 10–10 зв.]. Однак практичне втілення такого ідеалу проходило дуже повільно і здебільшого було реакцією на виникнення «загрозливих» для імперії тенденцій, наприклад поширення у XVIII ст. низькопробного французького гувернерства [258, с. 19; 842, с. 334], або небезпечний для імперії вплив неконтрольованих українських «шкіл-дяків», ліквідованих ревізією 1782 р. [557, с. 395]. Про трагічні наслідки приходу до української народної школи дяків-учителів «московського типу» згадувала, зокрема, Н. Полонська-Василенко [557, с. 395] та писав у відомих спогадах про своє дитинство Т. Шевченко.

Створення міністерства освіти також не одразу змінило здебільшого стихійний підхід держави до контролю за формуванням образу педагога та його діяльністю. Принаймні у більшості українських регіонів це тривало майже до середини XIX ст. У другій половині XIX ст. влада визнала, що підготовка освічених учителів становить «нагальну живу потребу» [970, арк. 11], але «має здійснюватися з особливою обачністю» [971, арк. 159]. Особливо «суворому урядовому контролю» підлягали педагоги південно-західних регіонів імперії, що пояснювалося прагненням поляків і латинського духовенства ініціативу у справі народної освіти «підкорити своєму впливу» (Додаток В.8.1). Тому «корінне російське народонаселення», як влада традиційно називала українців, слід було вивільнити з-під польського тиску й забезпечити виховання його «в душі російської народності» [1005, арк. 6 зв.].

Зусиллями вибудованого протягом другої половини XIX ст. адміністративно-освітнього апарату офіційний виховний ідеал педагога став визначатися в контексті загальноімперського з основними його концептами – Бог (віра), цар (самодержавство) та імперія (народність). Очікувалося, що

наявність найважливіших чеснот кожного з цих концептів у педагога мала бути обов'язковою і яскраво вираженою, щоб забезпечити здатність впливати на особистість вихованців у першу чергу власним прикладом. Уже в кінці XIX ст. таке розуміння не лише міцно укріпилося у свідомості провінційних освітніх чиновників, але й виявило очевидне стирання відмінностей загальнодержавного й суто російського виховного ідеалу. Наприклад, у 1880 р. директор Полтавської гімназії С. Шафранов закликав учителів: «Будемо самі ми, до смерті своєї, навчатися у православ'ї, будемо кращими в рідній народності – будуть і діти й учні наші ще більше нашого відважними сповідниками віри, добродіями й царелюбними, тобто – щирими російськими людьми» [790, с. 27]. Офіційна парадигма виховного ідеалу вчителя стала виглядати як поєднання добродіямості й царелюбності, що в сукупності створювало не «щирого сина вітчизни», як того очікувала царська влада, а навіть більше – «щирого російського людину». Варто також визнати, що у зміцненні саме такого образу педагога значний внесок зробили й видатні представники вітчизняної педагогічної науки і практики, творчість яких, як уже зазначалося в попередньому розділі, окреслила інтегральну парадигму формування виховного ідеалу.

Важливою чеснотою офіційного ідеалу вчителя проголошувалася «благонадійність», що стала другою (після отримання права на викладання) підставою для допуску до педагогічної діяльності й отримала два основні вектори розвитку – моральний і політичний. У другій половині XIX ст. система управління освітою практично унеможливила отримання педагогічної посади без поручительства щодо моральної та політичної благонадійності кандидата [897, арк. 15–16; 916; 921, арк. 10, 14]. Іноді листування про благонадійність претендента на вчительську посаду настільки затягувалося, що керівники закладів попри хороші професійні якості кандидата «про всяк випадок» самі відмовлялися від нього [921, арк. 29, 31–32]. Таким чином, політична благонадійність перетворилася на «священну корову» державної системи управління освітою. Чиновники з особливих доручень звітували не лише про



«моральність» викладання навчальних дисциплін, але й «образ життя викладачів» [935, арк. 3–4]. У 1908 р. міністр освіти став вимагати від керівників усіх середніх навчальних закладів надавати «більш ґрунтовні відомості про діяльність викладачів» [1040, арк. 3]. У відповідь навіть найменші освітні чини стали намагатися у будь-який спосіб засвідчувати свою пильність у цьому питанні, а, відтак, і власну благонадійність [896, арк. 180; 936, арк. 25 зв.]. Яскравою ілюстрацією цього є донесення інспектора народних училищ Волинської губернії І. Смірнова, який, звітуючи за багаторічну службу перед виходом на пенсію, найважливішими своїми заслугами визнавав «охорону» учителів «від шкідливих політичних захоплень», яка здійснювалася «шляхом морального впливу» та «своєчасно вжитих заходів», а також той факт, що він «ніколи не створював для вищого службового керівництва жодних службових ускладнень» [936, арк. 25 зв.]. Аналіз архівних матеріалів, які містили характеристики вчителів, дозволяє стверджувати, що найбільш бажаними моральними якостями вчителів, з точки зору як місцевого, так і вищого керівництва, були: релігійність і повага до влади, м'який і спокійний характер, обережність і розсудливість, стійкість до ідей національного й політичного характеру [909, арк. 6 зв., 16 зв., 20 зв., 28–29; 912, арк. 62]. У 1908 р. з метою зміцнення благонадійності педагогічних працівників уряд офіційним циркуляром додатково роз'яснював, що приналежність учителів до будь-яких політичних партій, союзів чи товариств є неприпустимою і нестиме за собою негайне їх звільнення «як неблагонадійних» [974, арк. 14]. Для додаткового контролю уряд зобов'язав усіх начальників навчальних закладів зібрати підписки від усіх без винятку вчителів про те, що вони не належать до жодної політичної організації (Додаток В.6.1).

Варто також зазначити, що вже в кінці XIX ст. тотальний адміністративний контроль над формуванням офіційного виховного ідеалу вчителя дав не зовсім приємні результати. По-перше, постійне відчуття всюдисущого контролю й неймовірне емоційне напруження вчителів, зумовлене численними обов'язками й мінімальними правами, часто приводили

до їх емоційного виснаження і навіть втрати працездатності [986, арк. 37]. По-друге, нервозність учителів та їх наглядацькі функції ускладнювали стосунки з учнями й руйнували ту довірливу атмосферу, створення якої офіційна педагогіка покладала безпосередньо на педагога. По-третє, училищне керівництво відмовлялося визнавати зв'язок між погіршенням характерів вихованців, зростанням їх недовіри до педагогічного персоналу, шкільної системи й усього існуючого ладу та запровадженими в системі освіти методами виховного впливу. Висловлюючи чергову стурбованість порушенням «нормального плину шкільного життя», що виражався у зростанні провин учнів та їх протестів, попечителі округів нагадували педагогічному персоналу про важливість «дружної та одностайної» їх діяльності й радили «викладачам, особливо нервовим унаслідок тривалої роботи або хвороби» послуговуватися більш м'якими педагогічними прийомами, які б не викликали у дітей роздратування чи озлобленості, а робили педагога взірцем добропристойності [1044, арк. 32, 32 зв.]. При цьому жодної зміни в саму систему внесено не було.

Абсурдність «закручування гайок» зумовила зворотну реакцію: вчителі припинили боятися й перестали сприймати «благоннадійність» у її офіційному тлумаченні, стали самовільно організовувати союзи й зібрання, що носили «зухвалий характер» по відношенню до уряду (Додаток В.7.2). Процесу відмирання страху як основного спонукача благоннадійності вчителя дуже сприяли організовані земствами з'їзди вчителів у Харкові (1861), Одесі (1864), Києві (1865). У 1875 р. було затверджено «Правила про тимчасові педагогічні курси», які заборонили проведення з'їздів учителів. Однак у 80-х рр. вони знову активізувалися й надалі тримали царську владу в постійному напруженні. Дещо лояльніше ставилося міністерство освіти до з'їздів, присвячених окремим шкільним предметам чи галузям народної освіти, наприклад, з'їздам учителів природничих наук [940; 943], нових мов [955], давніх мов, експериментальної педагогіки [925, арк. 10, 17], діячів технічної та професійної освіти [1015] та ін. Однак потрапити на з'їзди, що влаштовувалися за межами українських навчальних округів (Москва, Санкт-Петербург, Париж, Лондон та

ін.), українські педагоги здебільшого не мали фінансової можливості [955, 2 зв., 4, 7, 10, 21, 64 зв., 69]. При цьому уряд охоче відряджав на з'їзди «благодійних» делегатів [925, арк. 38 зв.–39]. Наприклад, про роботу Санкт-Петербурзького з'їзду викладачів давніх мов (1911) українські педагоги дізнавалися зі звіту офіційно делегованого викладача Новгород-Сіверської гімназії Т. Локота, який засуджував виступи тих, хто називав реакційною «класичну систему» міністра Д. Толстого, та змальовував «руйнівний вплив внесення політики у школу». На його думку, зміст шкільного навчання міг визначатися лише політичними задачами держави, а головною метою виховної діяльності школи мало бути «дисциплінування волі й думки учнів, розвиток у них почуття обов'язку, громадянської солідарності й патріотизму» [925, арк. 38 зв.–39], тобто формування доброчинностей, які, на переконання делегата, виховувалися у процесі вивчення давніх мов. Резолюції з'їздів, які суперечили імперській ідеологічній доктрині, просто знищували, як, наприклад, «Щоденник» 1-го Всеросійського з'їзду товариств взаємної допомоги вчителів (1908), укладений М. Тулуповим та П. Шестаковим і надрукований лише через п'ять років після проведення з'їзду, коли опозиційні виступи педагогічної громадськості стали масовими.

Тенденцію колективного вивільнення свідомості вчителів із тенет адміністративно-каральної системи яскраво демонструють матеріали 1-го Всеросійського з'їзду з питань народної освіти, що відбувся 1913 р. в Санкт-Петербурзі (Додаток В.3.). Архівні матеріали свідчать про титанічні зусилля влади, спрямовані на те, щоб з'їзд не відбувся: перешкоджали поширенню запрошень, залякували вчителів, не давали їм відряджень і дозволів на пільговий проїзд, відправляли на «альтернативні» заходи, відряджали лише «благодійних» делегатів, примушували відряджених учителів не брати участі в роботі секцій тощо (Додатки: В. 3.2 – В.3.10). Найбільшим жахом для офіційної системи освіти стала резолюція так званої «інородної» секції з'їзду, яка по суті пропонувала новий ідеал учителя – професійної, моральної, ідеологічно вільної й національно ідентифікованої особистості. Поширення

таких ідей несло пряму загрозу офіційному ідеалу педагога як морально й політично благонадійної російської людини. Тому все робилося для того, щоби ці ідеї до педагогів на місцях не дійшли. Зокрема, відомо, що вже оголошені публічні виступи Т. Лубенця та С. Русової, яких відрядили на з'їзд Київське товариство народних дитячих садків та Київський жіночий клуб, були зняті з обговорення [909, арк. 20].

Багато суперечок щодо формування особистості вчителя точилося на київському педагогічному з'їзді педагогів середньої школи, що відбувся у 1916 р. Головуючий на з'їзді попечитель округу І. Базанов вже традиційно виховною метою школи назвав прагнення дати державі «міцне духом і тілом молоде покоління, спрямоване до Христа, віддане Государю і любляче Батьківщину» [952, арк. 12]. У цьому ж руслі виступив і Митрополит Київський та Галицький Володимир, підкреслюючи необхідність підготовки розумних, морально розвинутих, корисних громадян, самовідданих і натхненних любов'ю до Вітчизни. Митрополит наголошував, що «державу рятують не війська, а характер», підкреслював важливість «виховувати характер, діючи на серце», й нарешті відзначав, що спрямувати дитину до Христа як найвищого ідеалу зможе лише педагог, який «сам має серце». Головною метою з'їзду урочисті гості назвали «обговорення великої справи, яка після «великих потрясінь» мала відродити Велику Росію», та прагнення спрямовувати виховання «до Божества – синтезу краси, добра та істини» [952, арк. 11].

Однак такий традиційно-патетичний вступ не зупинив шквалу критики делегатів щодо реального стану виховання в існуючій системі освіти [952, арк. 2, 2 зв., 4, 5, 9, 48, 59]. Як писалося згодом у пресі, «вчитель заговорив – заговорив так, як ніколи за весь час існування в Росії середньої школи». М. Лопуховський гостро критикував міністерські статuti, які, за його визначенням, були «коренем зла», оскільки паралізували «самодіяльність і самовизначеність», культивували пасивне підкорення й покірність і не виховували «суспільності й громадянськості». Доповідач наполягав на тому, що метою виховання мав би бути «гармонійний розвиток у дітях усієї людини»,

здійснений на засадах християнської любові, моральності й творчої ініціативи. М. Володкевич піддав нищівній критиці існуючу систему позашкільного нагляду, яка, на його переконання, підривала авторитет педагога в очах учнів і батьків, принижувала його гідність, змушувала вдаватися до обману, давала викривлене розуміння про честь і моральність. «Відчуваючи своє безсилля в позашкільному нагляді, – говорив він, – школа залучила на допомогу педагогічному персоналу поліцію і таким чином докорінно підірвала довіру суспільства». М. Сіماشкевич наголошував, що вихований у лоні офіційної системи вчитель – «безмовна істота, забита, залякана, повністю залежна від директора». Л. Заволода порівняв традиційний образ педагога з «російською людиною у футлярі казенного зразка». В. Науменко запропонував нове бачення «ідеального впливу педагогічного персоналу на особистість вихованців», який мав би базуватися на широкій ініціативі педагогічних рад і справжньому авторитеті представників педагогічної корпорації. А. Ліперевський, резюмуючи виступи, підкреслив їх три основні напрями. «Одні вражені були тим, – зазначав він, – що вчителі «насмілилися своєю думку мати»; другі пропонували політичні резолюції; а ми прийшли не з докорами, а з метою виявити недуги «про те, як ми всі були скуті правилами <... >. Лише живий учитель здатен заразити своїм пориванням і учня, від живого народжується живе, і вогонь запалює вогонь». Виступи на з'їздах, на зібраннях педагогічних товариств, публікації на сторінках періодичних видань початку ХХ ст. узагальнювали педагогічні ідеї щодо формування образу нового педагога, зокрема ідеалу вчителя для рідномовної української школи, представлені у численних працях нової інтелектуальної еліти України (Н. Григоріїв [134], Б. Грінченко [139], С. Русова [627, С. 4], С. Чалий [775], Я. Чепіга [777, с. 19; 778, с. 10], С. Черкасенко [780, с. 4], Г. Шерстюк [107], Я. Юдич [806] та ін.).

З метою запровадження загальнодержавного виховного ідеалу у всіх навчальних закладах імперії було створено систему *контролю за переліком і змістом навчальних дисциплін*. Головними, з точки зору відповідності виховним цілям держави, були визнані предмети релігійного циклу: Закон

Божий, церковний спів і церковно-слов'янська мова. Закон божий повинен був виховувати «церковність, релігійність і благочестя» [422, с. 571] на основі вивчення текстів з історії Старого й Нового заповіту та православної церкви, які формували канон релігійних референтних осіб (мученики й проповідники християнства, великі святителі, рівноапостольні царі й цариці) [636, с. 16]. Мета духовної школи полягала в тому, щоб формувати «з простих, нерозвинутих істот – відданих чад Церкви православної, майбутніх синів батьківщини, що люблять матір-вітчизну й людей [631, с. 28], готувати дітей до «духовного, ідеального життя» [788, с. 27]. Проте в основу церковної освітньої політики було покладено «охоронний принцип», що передбачав «захист» незрілої свідомості дітей від будь-яких наукових теорій, що не узгоджувалися зі Святим Писанням [170, с. 21]. Підручники з церковної історії виявилися нецікавими й тенденційними [126; 561, с. 8–12], викладання не носило «характеру живої пастирської бесіди» [1036, арк. 120], а образ життя багатьох законоучителів не завжди відповідав ідеальному образу пасторів-просвітителів, яких ідеологи духовної освіти порівнювали з «військом янголів» [395, с. 225–226]. Оскільки сільські діти часто не завершували повного курсу навчання, духовне відомство ще більше скоротило програму Закону Божого [478, с. 542]. Однак докорінного перегляду змісту й методики викладання Закону Божого так і не відбулося. Педагогічна громадськість визнала, що цей предмет не виправдав очікувань: діти не лише не набували християнських чеснот, але й виходили з церковних шкіл із певним «релігійним вивихом» [422, с. 569]. Великі сподівання освітнє керівництво покладало й на церковно-слов'янську грамоту, яка дозволяла вихованцям брати участь у богослужіннях (читанні, співі на кліросі). Очікувалося, що вивчення цього предмету має активізувати у дитини «триєдині сили духу: розум, почуття і волю» [790, с. 6]. Адміністрація переконувала, що церковно-слов'янська мова має «ідеальний ореол, недсяжний для повсякденної, буденної мови» [790, с. 13]. Проте викладання цього предмету мало ті ж самі проблеми, що й Закону Божого. Тому читання перетворювалося на механічне відтворення незрозумілих

звукових поєднань і діти погано розуміли зміст прочитаного [506, с. 53]. Значна увага приділялася у школі церковному співу, що мав виконувати функції возвеличення душі й серця, єднання з Церквою й наближення дитини до християнського ідеалу. Це був єдиний предмет, який дозволяв українцям використовувати рідну мову, виконуючи старовинні українські колядки, щедрівки, деякі історичні думи й пісні, що повинні були виробляти у дітей імунітет проти нових «фабрично-заводських урбанізовано-вульгарних» пісень і формувати образ мужнього, витривалого й глибокодумного селянина [636, с. 16].

Обов'язковими предметами середньої й вищої школи, покликаними сприяти вихованню вірнопідданих російських громадян, були російська мова, література й історія. Якщо предмети релігійного циклу не справлялися зі своїми ідеалоутворюючими функціями, то предмети російського спрямування потужно впливали на формування особистості молоді. Підручники закріплювали у свідомості учнів російський канон референтних постатей, в якому розчинилося багато відомих українських персон, представлених синами російського «отечества». Для написання творів пропонувалися теми, які повинні були закріплювати уявлення про ідеальний образ громадянина імперії [903, арк.26–26 зв.; 947, арк. 65 зв.–66; 1001, арк. 37 зв.; 1008, арк. 5–5 зв.]. Загальнодержавний виховний ідеал займав також центральне місце у процесі викладання педагогіки. Головними його концептами були «неусвідомлені основи любові до Батьківщини», «особливі засоби виявлення й поглиблення любові до Батьківщини», «патріотичний елемент у викладання російської мови, історії і географії Росії», «чесноти індивідуальні та соціальні», «виховання наполегливості, правдивості, хоробрості, почуття честі» тощо [983, арк. 209]. Особливу роль у формуванні характеру дитини в тогочасній системі загальної освіти відводили чистописанню. Цей предмет повинен був виховувати охайність, старанність, витримку, а для випускників міських училищ, землемірних і торгових шкіл, які могли обіймати посади писарів і діловодів у телеграфних і поштових службах [965, арк. 25], а також для

випускників тих закладів, що дозволяли займатися педагогічною діяльністю [1043, арк. 117], уміння грамотно й красиво писати мало також важливе практичне значення. Найменшу прихильність в системі освіти мали дисципліни, що несли невелике, з точки зору загальноімперського виховного ідеалу, ідеологічне навантаження: малювання, гімнастика, танці тощо. За умов тотального контролю ці дисципліни могли дещо компенсувати дітям їхнє одноманітне життя, позбавлене необхідних у цьому віці розваг і занять [995, арк.4 зв., 5 зв.]. Проте адміністрація часто ставилася до них, як до другорядних, позбавляючи дітей такої можливості (Додаток В.5.1.).

Важливим ідеалоформуючим фактором був також *зміст шкільних бібліотек*. Виходячи з того переконання, що література може мати «потенційний шкідливий вплив» на формування свідомості учнів, попечителі округів зобов'язані були ретельно перевіряти всю навчальну й періодичну літературу, яка надходила до шкільних бібліотечних фондів [439, с. 68]. З 1869 р. закладами середньої освіти могла використовуватися лише література, схвалена міністерством. У 1881 р. це розпорядження було відмінене, а 1883 р. – знову повернене з метою протидії поширенню «злочинної пропаганди» [770, с. 18–19]. Здебільшого забороні підлягали джерела революційного й національного спрямування (Додатки: В.4.2.; В.4.3.). Безперечним фаворитом рекомендаційних проспектів була, при цьому, література проросійського та монархічного змісту, покликана поглиблювати і зміцнювати уявлення молоді про офіційний канон вірцевих персон імперії. Наприклад, серед списку книг із 27 найменувань, дозволених 1870 р. для придбання Скуратівським народним училищем, 12 – були з серії «Життя святих», кілька видань творів І. Крилова, а також популярні збірники «Російські гори», «Про російську землю», «Про російських людей», «Російські степи» тощо [1012, арк. 89]. Схожу тенденцію бачимо і в переліку книг, рекомендованих для використання в навчальному процесі гімназій Харківського навчального округу [1059, арк. 64, 96, 102]. Деякі видання, з огляду на їх особливе виховне значення, міністерство народної освіти навіть



рекламувало особисто, наприклад, праці до сторіччя війни 1812 р. [930, арк. 9, 11 зв.], книги до святкування 300-річчя династії Романових [968, арк. 52–53], патріотичні брошури для молоді про війну з Німеччиною [39; 1050, арк. 16]) (Додаток В.4.1.). Однак таке «фільтрування» змісту бібліотечних фондів не лише не зміцнило загальнодержавний виховний ідеал, але й, попри суворість каральної системи, зумовило утворення таємних бібліотек, які втамовували інформаційний голод молодого покоління [890, с. 1] (Додаток В.4.2.).

Аналізуючи різні аспекти запровадження загальнодержавного виховного ідеалу, варто окремо зупинитися на офіційному визначенні статусу російської мови як основної *мови навчання* в усіх навчальних закладах імперії й одного з найбільш дієвих факторів державного впливу на свідомість молоді [883, арк. 80]. «Для того, щоб виховання було плідним, – писав С. Шафранов, – воно має бути власнорідним, російським» [790, с. 3, 10]. У правилах поведінки для учнів зазначалося, що в стінах закладів розмовною мовою мала бути російська [977, арк. 26-е]. У другій половині XIX ст. обов'язковим пунктом звітів контролюючих органів про відвідування українських навчальних закладів був аналіз ходу русифікації [935, арк. 55 зв., 94]. Проникненню «російського елементу» сприяло й присвоєння навчальним закладам імен видатних російських діячів. У ЦДІАУК (Ф. 707, опис 227/IV стіл) є, зокрема, багато справ про присвоєння різним українським училищам імен О. Пушкіна (45, 50, 61, 73, 113), В. Жуковського (83), М. Гоголя (52, 83) та ін. Освітня політика царського уряду стосовно національних меншин забезпечувала вищість російської культури над культурою інших народів, головною проблемою яких, з точки зору урядовців, було «відставання за своєю освіченістю від великоруського населення імперії», а основною потребою – «повне залучення їх до начал загальноруської культури й громадянськості» [884, арк. 108]. У 60-х рр. XIX ст. міністерство освіти розглядало два варіанти вирішення цієї проблеми: зробити вивчення російської мови «безпосередньою метою всього навчання іноземців» чи дозволити попереднє використання рідних мов як

засобу підготовки іногородців для сприйняття російської мови. У 1870 р. царським указом запроваджувався другий варіант російськомовного навчання [884, арк. 108 зв.]. З цією метою створювалися особливі школи для іногородців, у яких викладання здійснювалося на місцевих мовах із поступовим переходом на російську мову. Для підготовки учительських кадрів з неросійського населення було відкрито три спеціальні учительські семінарії, одна з яких функціонувала у Сімферополі [884, арк. 109].

Проте це не стосувалося навчання українських дітей. Заперечивши існування української мови, царський уряд «зняв» з порядку денного проблему застосування до українських губерній правил навчання, розроблених для іногородців. Російськомовна школа прищеплювала українським дітям почуття неповноцінності, називаючи їх погані результати свідченням «слабкого розумового розвитку» [884, арк. 36]. В. Дурдуківський писав, що чужомовна освіта «талановитих, спритних, розумних од природи дітей» перетворювала на «ідіотів» і «дегенератів» [440, с. 44–45]. І. Нечуй-Левицький називав це явище «моральним виродженням», в результаті якого випускники ставали «розумовими й моральними каліками» [471, с. 14]. Письменник застерігав також що мовна диктатура «поробить ворогами для Росії ті народи, які попереду не були ворогами для неї» [736, с. 504]. Це пророцтво з дивовижною точністю підтвердив перший Всеросійський з'їзд з питань народної освіти (1913), на якому українці виявилися у складі секції іногородців. У відповідь на обмовку одного з ораторів «усі ми, росіяни» аудиторія заволатала: «Ми не росіяни!» (Додаток В.3.11).

З метою забезпечення контролю за процесом формування «ідеальних громадян» держава розробила також систему спеціальних *контролюючих інституцій* (інспектори, класні наглядачі, педагогічні й попечительські ради, виховні комісії, дисциплінарні суди тощо), *видів* (шкільний, позашкільний) і *форм контролю* (донесення, рапорти, звіти). Ця система керувалася чітким вертикальним алгоритмом прийняття рішень, який позбавляв педагогічний персонал будь-якої ініціативи у справі організації виховного впливу на

особистість вихованця. Вищих чиновників зобов'язували беззаперечно виконувати царські накази й міністерські інструкції і з «точністю вникати» в питання нагляду за характером і поведінкою юнацтва [801, с. 229].

З метою організації шкільного контролю у кожному навчальному закладі окрім педагогічних рад, виховних комісій, дисциплінарних судів [984, арк. 1, 3 зв.], вводилися детально розписані міністерством *правила поведінки* для учнів [969, арк. 24, 24 зв.; 977, арк. 26-д]. Окремим пунктом у правилах прописувалися провини й античесноти (порушення гімназійних правил, спізнення, пропуски уроків без поважних причин, лінощі, пустощі, брутальне ставлення до служниць та інших учениць, порушення правил ввічливості і пристойності), виявлення яких тягнуло за собою застосування педагогічною радою певних дисциплінарних стягнень [941, арк. 108-б зв.; 977, арк. 26-е зв.]. М. Пирогов розробив із цією метою спеціальні «Правила про провини й покарання учнів гімназій Київського навчального округу». У цьому документі всі провини учнів ділилися на три основні категорії, що свідчили про наявність у дітей певних античеснот, які зумовили порушення найважливіших прав: власності (крадійство, здирство, лихварство) «особистості приватної» (вчинки проти здоров'я та проти честі й гідності) та «особистості громадської» (проти шкільних правил, керівництва, законної влади, церкви й релігійних чинів) [535, с. 129]. М. Пирогов пропонував також на вибір педагогічних рад три ступеня покарань. До стягнень першого ступеня (моральних) він відносив догани, зауваження, присоромлення, стояння біля дошки чи в кутку, «штрафні білети», духовні покарання. До санкцій другого – покарання фізичні, моральні та грошові (позбавлення їжі, громадські роботи, арешт у карцері «на хлібу й воді», догана від педради з погрозою виключення для молодших класів і погрозою покарання різками для трьох молодших класів, переведення до нижчого класу, позбавлення права на безкоштовне навчання й утримання). До найвищих стягнень – внесення до «чорної дошки», різки для нижчих класів і звільнення (за проханням і з хорошою оцінкою за поведінку, тимчасове виключення, повне

виключення з повідомленням усіх дирекцій округу) [535, с. 130]. Ці рекомендації знайшли своє відображення у дисциплінарних правилах багатьох навчальних закладів початку ХХ ст. [941, арк. 11–14, 108, 129, 132, 135].

Аналіз стану організації виховання, провин учнів та призначених за них покарань був особливою вимогою до складання *донесень, рапортів і звітів* будь-якого рівня, що пояснювалося важливістю виховання доброго християнина й корисного члена суспільства [941, арк. 100–100 зв.]. Серед провин учнів зазвичай називалися неохайність, лінощі, обман, сварки й бійки розв'язність у спілкуванні тощо. За ці провини до учнів застосовувалися: залишення під час уроків без місця, догани, запрошення батьків, занесення до штрафної книги та відрахування [935, арк. 55; 951, арк. 94 зв.]. Традиційними для розпоряджень, що стосувалися організації нагляду й дисципліни, були грифи секретності й обов'язкові нагадування про «точність» і «неухильність» виконання на місцях усіх дисциплінарних інструкцій. Педагогічні ради багатьох закладів так боялися пропустити найперші ознаки деформації особистості своїх вихованців, що часто призначали неадекватні покарання, які в результаті не здійснювали на учнів очікуваного морального впливу [951, арк. 66]. Наприклад, застосовували «стояння в порозі на ногах або на колінах» за вияв неуважності [951, арк. 83] або відраховували з університету за відмову зняти шляпу на залізничній платформі в очікуванні потягу імператора [932, арк. 2, 7, 4–9]. У кінці ХІХ ст. покарання учнів за найменші провини стали настільки масовими й абсурдними, що вище керівництво змушене було заборонити деякі види стягнень як неефективні.

Упродовж усього ХІХ ст. в системі освіти застосовувалися також *тілесні покарання* (Додаток В.1.), які навіть приводили до смерті вихованців [913, арк. 1]. Увагу привертає велика кількість і ретельність ведення журналів для запису провин і покарань гімназистів [898; 899; 900]. У 1864 р. в Росії було відмінено покарання різками, але у 1883 р. міністерство освіти знову

здійснило спробу його легалізувати (Додаток В.1.1) [901, арк. 9 зв.; 980, арк. 1–1 зв.]. Лише в 1902 р. були скасовані тілесні покарання для вчителів, попечителів та вихованців учительських шкіл селянського походження відомства православного віросповідання [999, арк. 35]. При цьому, це покарання було залишене у системі міністерської початкової освіти, що викликало ініційовану самим міністерством дискусію і ще більше загострило надміру конкурентні стосунки між відомствам [961, арк. 40; 962, арк. 38–38 зв., 94; 963, арк. 39; 964, арк. 45–45 зв.]. Намагання міністерства освіти зібрати висновки досвідчених педагогів щодо встановлення однакових методів виховного впливу у всіх відомствах, на перший погляд, справляють враження щирих і справедливих. Однак того ж року особливий відділ міністерства народної освіти ухвалив рішення вилучити з обігу у народних читальнях і бібліотеках випуск журналу «Природа й Люди» за те, що до нього було включено статтю про призначення несправедливого покарання селянина різками, проілюстровану картиною з музею Олександра III, де зображена похмура процедура приготування селянина до тілесного покарання. Особливий відділ визнав статтю тенденційною, сюжет – неймовірним, а картину надто похмурою й недоречною [998, арк. 30–30 зв.] (Додаток В. 1.9). Відтак очевидно, що в умовах існуючого ладу міністерство освіти обрало тактику маневрування між настроями царату, педагогічної громадськості та суспільства, а не реальної боротьби за створення ефективних умов виховання ідеальних громадян і корисних членів суспільства.

На початку XX ст. активізація революційних ідей всередині імперії і втягнення Росії у першу світову війну змінили усталений стиль життя навчальних закладів, настрої дітей і педагогічного персоналу. Стали звичними відрахування студентів з політичних і національних мотивів, пов'язані з поширенням соціалістичних ідей та загостренням міжнаціональних стосунків всередині імперії (Додаток В.2). У 1915 р. міністр освіти у циркулярному листі до попечителів навчальних округів просив

нагадати педагогічним радам про «високу мету виховання синів Великої Вітчизни і вірних підданих Государя», повідомляв про надання їм «широкого почину» в доборі заходів для покращення шкільного життя [1037, арк. 32]. Однак уже через п'ять місяців з'явився новий циркуляр, у якому надто активним педагогічним радам недвозначно пояснювали, що «керуюча роль у справі оновлення шкільного життя належить перш за все попечителям навчальних округів» [1049, арк. 31–31 зв.].

Попри культивоване в імперії уявлення про «самодостатній характер» шкільної дисципліни, особливого розмаху по всій території підросійської України набув також *позашкільний нагляд*, що передбачав жорсткий контроль за поведінкою учнів за межами освітньо-виховних закладів [635, с. 77] з метою «виховання юнацтва в дусі віри в Бога, любові до Батьківщини й відданості споконвічним началам російської державності». Відповідальність за це покладалася на педагогічний персонал кожного закладу, ухилення від неї вважалося неприпустимим [1044, арк. 32] і перевірялося цілою низкою контролюючих інстанцій [1000, арк. 27; 1044, 32 зв.].

Підсилення позашкільного контролю в українських навчальних округах пояснювалося також ментальною й національною специфікою підросійської України. Наприклад, уряд дуже непокоїли бунтівний характер слобідсько-український студентів [908; 910, арк. 1–13; 923; 930], культивування польських ідеалів у приватних квартирах західних губерній [855, с. 242; 857, с. 190; 935, арк. 38 зв.], надмірна свобода учнівської молоді [935, арк. 98–98 зв.] тощо. Для ліквідації цих проблем у 1866 р. були ухвалені «Правила щодо нагляду за студентами поза стінами університету» [949, арк. 1–2, 23–24]. У 1877 р. розроблена «Інструкція для класних наставників гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти», яка визначала умови контролю за учнівськими квартирами [902, арк. 1, 43–44]. У 1879 р. міністр освіти І. Делянов став вимагати «підсилення виховного елементу позакласного нагляду», залучення батьків та опікунів і підсилення контролю

за учнівськими квартирами [887, арк. 10, 23]. Особливий акцент робився на тому, щоб до виховної діяльності не допускалися особи католицького віросповідання, які перешкоджали виховувати учнів «у чисто російському дусі» [887, арк. 24, 24 зв.]. У 1882 р. вийшло окреме розпорядження міністра внутрішніх справ, яке підключало до позашкільного нагляду поліцейських чинів [887, арк. 11 зв.; 1007, арк. 92; 1056, арк. 183].

Попри потужний дисциплінарний прес, учні дедалі частіше стали виявляти саме ті риси й якості, які офіційна система освіти намагалася придушити в зародку (непослух, упертість, зневагу до влади й закону). У 1905 р. гімназисти брали участь у страйках і мітингах, співали заборонені пісні, поводитися брутально з педагогічним персоналом, відверто виявляли непокору й рішучість, долучилися до цих протестів і батьківські комітети [1058, арк. 4, 39, 208, 208 зв.]. Однак після подій 1905 р. міністерство освіти взялося не реформувати систему контролю, яка провалила формування очікуваного державою ідеалу законослухняних громадян, а ще більше її підсилювати [887, арк. 11 зв.; 891, арк. 2–3; 918, арк. 9–10 зв.; 945, арк. 25, 26; 953, арк. 62, 63 зв., 64, 68; 976, арк. 33–34 зв.; 985, арк. 44 зв.; 993, арк. 68, 77; 994, арк. 43; 1000, арк. 27, 30–31; 1003, арк. 4; 23; 1007, арк. 92; 1045, арк. 135–135 зв.]. Особливим засобом стеження за поведінкою учнівської молоді у позаурочний час було введення учнівського форменого одягу, що дозволяло легко викривати порушників правил позашкільної поведінки [130, с. 43; 911, арк. 16; 124–124 зв.]. Після 1905 р. суворі вимоги стали висуватися й до форми в жіночих навчальних закладах. Правила для учениць вимагали, щоб сукня була охайною, «самого простого фасону» [993, арк. 45], «без усяких прикрас» [918, арк. 10 зв.], щоб зачіска була «зовсім гладенькою» [993, арк. 45], «простою, без наслідування моди» [887, арк. 25 зв.].

Відсторонений погляд на всю цю обмежувально-каральну систему дозволяє говорити про неї як про «примушування до ідеалу». Тому якими б суворими не виглядали перераховані заходи щодо формування ідеальних рис глибоко віруючого, помірною у своїх бажання, скромного й

законослухняного громадянина імперії, як показують численні архівні матеріали, на початку ХХ ст. їх уже порушували не лише юнаки, але й дівчата, які вдягали «абсолютно неформенні капелюшки», виявляли зухвалість і непоштивість [993, арк. 10 зв.], [886, арк. 22], відвідували кінематограф, театри [994] й мітинги [1002, арк. 8].

Іншою формою нагляду за якістю формування виховного ідеалу була *організація дозвілля вихованців*. Зміст позашкільних заходів мав зміцнювати головні концепти загальноімперського виховного ідеалу, сприяючи утвердженню російської культури, історії та монархії [930, арк. 2–3, 32, 44–49, 56–61 зв.; 997, арк. 101]. Було розроблено детальні сценарії цілої низки «безпечних» заходів, у яких вся урочиста атрибутика мала бути «патріотичною», тобто проросійсько-монархічною [968, арк. 52–53; 1038, арк. 89; 1047, арк. 6]. На початку ХХ ст. до переліку «схвалених» відносилися літні трудові дружини допомоги родинам призваних на війну солдат [978, арк. 49, 63, 85], благодійні патріотичні заходи: «лотереї-алегрії» (з негайною виплатою виграшу) [1041, арк. 184], патріотичні концерти [1054, арк. 219], заснування фондів допомоги дітям воїнів [1052, арк. 110], спорудження пам'ятників і храмів [1040, арк. 7, 8], закупівля подарунків для нижчих чинів діючої армії [1023, арк. 26].

При цьому освітнє керівництво упереджено ставилося до організації шкільних театрів, що були дуже поширеним видом позашкільної діяльності південно-західних губерній першої половини ХІХ ст. [854] На переконання М. Пирогова, акторська діяльність учнів виховувала у них марнославство, брехливість і нещирість [966, арк. 22] (Додаток В.7.1.). У вищих навчальних закладах, попри думку науково-педагогічної громадськості [66, с. 23, 25–26], заборонялися будь-які студентські об'єднання, гуртки, земляцтва, каси взаємодопомоги, бібліотеки, читальні й обрання студентських депутатів, тобто усе, що стимулювало розвиток студентської ініціативи й самостійності [563; 613, с. 614]. Однак це спрямувало соціальну активність студентства у нелегальне русло, сприяло поєднанню студентського руху з політичним і



зумовило потужні студентські заворушення 1887 та 1889 рр., які дещо лібералізували ставлення влади до студентських об'єднань [881, арк. 52; 906, арк. 5; 946, арк. 55 зв.]. Тому 90-ті рр. XIX ст. вважаються періодом розквіту земляцтв [459, с. 118, 120; 1011, арк. 42 зв.—43; 1020, арк. 3, 13–14] і студентських гуртків [924, арк. 32, 33, 35, 36], які стали джерелом формування ініціативності, креативності й соціальної активності студентської молоді.

Оскільки влада наполегливо намагалася обмежити діяльність студентських об'єднань задоволенням здебільшого матеріальних потреб учнівської молоді, то духовна сторона їх діяльності ставала дедалі більше втаємниченою. На їх основі стали формуватися національні й політичні течії, ідеологія яких суперечила цінностям загальнодержавного виховного ідеалу. Каральні методи (відрахування, відправка у солдати, ув'язнення тощо) [906, арк. 1] показали свою нездатність зупинити зростання активності студентської молоді, яка виявилася у числі перших верств, котрі усвідомили віртуальність імперських цінностей. Більше того, переконання студентів університетів швидко здолали кордони середньої освітньої ланки. Репресивна система управління освітою привела молодь до заперечення нав'язуваного їй виховного ідеалу, що засвідчує, наприклад, листування високопосадовців Харківського навчального округу на початку XX ст. [953, арк. 7, 9, 14, 15, 20, 21–21 зв., 29, 31; 972, арк. 28, 28 Зв.; 973, арк. 46 зв.; 1053, арк. 35, 36]. Попри всі погрози й санкції учнівський рух невпинно набував ознак революційного [1033, арк. 34; 1039, арк. 109 зв.]. У листі попечителя (1906) йшлося навіть про те, що в Харкові утворився «Союз учнів середніх шкіл» на чолі з представниками революційних організацій, які озброювали гімназистів револьверами, а з гімназисток формували «революційний червоний хрест» [1006, арк. 61–61 зв.].

Відповідно до розробленої В. Мокляком періодизації розвитку студентського самоврядування [460, с. 15–16] можна визначити й деякі трансформації у виховному ідеалі студентської молоді. Зокрема, у 1804–

1863 рр. існування студентських організацій академічного спрямування закріпило у свідомості студентської молоді інтелектуалізм і професіоналізм як важливі цінності ідеалу «нової людини»; у 1863–1884 рр. заборона студентських організацій та спрямування студентського руху у нелегальне русло сформували готовність молоді захищати свої інтереси; у 1884–1890 рр. відбулося усвідомлення студентами віртуальності загальнодержавного виховного ідеалу й відкрите заперечення багатьох його цінностей; у 1900–1917 рр. терпимість та законослухняність як важливі чесноти державного ідеалу витіснилися рисами іншого порядку: критичністю, рішучістю й готовністю до відкритої боротьби за нові цінності.

Аналіз функціонування системи освіти підросійської України XIX – початку XX ст. дозволяє говорити, що створювалася вона для системного й послідовного запровадження загальноімперського виховного ідеалу, який представлявся суспільству образом «справжнього громадянина й щирого сина вітчизни». Умовами його реалізації були: урахування потреб і цінностей усіх станів імперії, главенство російської мови, культури й історії в навчально-виховному процесі, мовно-культурна асиміляція неросійських народів, чіткі правила шкільної та позашкільної поведінки і механізми контролю за їх дотриманням, формування й запровадження проросійського православно-монархічного «ідеалу вчителя». Офіційна мета загальнодержавного виховного ідеалу полягала в гарантуванні спокою суспільства й стабільності держави.

### 3.2. Трансформація християнського виховного ідеалу у діяльності релігійних місій і конфесій підросійської України

Система українських християнських ідеалів формувалася під потужним впливом трьох досить розвинених культур з чітко вираженою клерикально-конфесійною домінантою. З півночі і сходу на Україну поширювалися віяння споріднених православних слов'янських культур, з півдня і сходу –

візантійської та мусульманської, з заходу – католицької і протестантської. Характеризуючи виховне значення релігії, сучасні дослідники спираються на теорії постструктуралізму, психоаналізу, прагматизму і навіть постколоніалізму. У вивченні впливу різних місій і конфесій на формування християнського виховного ідеалу України виходимо з доцільності поєднання історико-хронологічного, історико-соціологічного та гендерного підходів. Перший забезпечуватиме врахування першопричин і детермінант розвитку ідеї християнського виховного ідеалу, дозволить простежити за послідовністю його трансформацій; другий дозволить врахувати специфіку станового принципу організації освіти й виховання в Російській імперії, а третій сприятиме вивільненню логіки викладення матеріалу з-під традиційного для вітчизняної історико-педагогічної науки впливу статево-рольового підходу, дозволить реконструювати традиційні релігійні стереотипи християнського ідеалу залежно від статі й особливостей релігійної диференціації українського суспільства.

На думку К. Ушинського, християнський ідеал є єдиним ідеалом довершеності, «перед яким схиляються всі народності», згуртовані «вищою метою виховання» [741, с. 101]. Попри об'єднуючу функцію християнського виховного ідеалу, складно говорити про нього як про чітко визначений, уніфікований і загальновизнаний. Швидше можна вести мову про певні історично зумовлені «набори» референтних рис, закріплених як ідеальні у свідомості різних соціальних чи етнічних груп, представників різних статей і поколінь, які співіснували в одному часопросторі на засадах спільної християнської моралі, формуючи змістову багатоаспектність християнського виховного ідеалу. Іншими словами, рівень узагальнення християнського ідеалу представлений як структура історично, соціально, національно й релігійно обґрунтованих взірцевих рис, які мали потужний уплив на визначення способу мислення, напрямів діяльності й ціннісних орієнтирів різних верств та окремих представників українського суспільства на різних етапах його розвитку.

Говорячи про роль християнства у формуванні нового ідеалу людини, довершеним зразком якого виступала постать Ісуса Христа, сучасні науковці наполягають на тому, що Русь не копіювала візантійський чи римський варіанти християнства, а, за висловом В. Д. Грекова, створила свій власний «руський» [131, с. 392], що, з одного боку, виявився синтезом або «схрещенням» східного й західного християнства, а з іншого, розглядається як особливий язичницько-православний симбіоз. Православна віра, що пройшла через двоєвір'я XI – XIII ст., зберегла чимало язичеських атавізмів, які виявляються у святах Купали, Коляди, Масниці або як трансформація образів язичеських богів у постаті християнських православних святих (покровителька дому й сім'ї богиня Мокоша – свята Параскева П'ятниця, бог родючості й війни Перун – святі Георгій Переможець, Ілля Громовержець та ін.). Ці язичницькі вкраплення в українське православ'я виявлялися також і в певній «паритетності» статей, не властивій візантійському християнському ідеалу [629, с. 456-782].

В Україні-Русі євангельські чесноти сприймалися через призму власної історії й культури. Це вплинуло на формування нового виховного ідеалу, що став важливим світоглядним чинником формування нової системи цінностей, яка органічно поєднувала євангельське вчення з елементами дохристиянської української культури. При цьому, християнство досить неоднозначно вплинуло на виховний ідеал жіноцтва України-Руси. З одного боку, воно сприяло значному поширенню грамоти серед християнського люду, а з іншого, – спричинило серйозні зміни в ментальних уявленнях слов'ян щодо ідеалу християнської жінки. В українській історіографії панує уявлення про те, що до візантійського впливу слов'янська жінка була юридично самостійною: могла впливати на сімейні й державні справи, користуючись певною владою, правами та пільгами. З XII ст. з'явився незвичний для староукраїнського менталітету погляд на жінку як на творіння диявола, джерело гріховності й недосконалості. Ці ідеї підкріплювалися поглядами відомих філософів і теологів: Платона, який вважав, що жінка, займаючи

середнє місце між чоловіком і твариною, більше тяжіє до скромності і благопристойності, а все «величає і схильне до сміливості має чоловіче обличчя» («Закони»), що чоловіки духовніші за народженням («Держава»); Аристотеля, який стверджував, що хлопчик може вирости і стати повноцінним чоловіком, а дівчинка позбавлена такого потенціалу («Походження тварин»), тому чоловік має правити, а жінка – підпорядковуватися («Політика»); Томи Аквінського, який використовував філософську рефлексію Аристотеля про дефективність жіночої природи («Сума теології»). Подібна аскетична недовіра і презирство до жінки, на думку М. Грушевського, стали кроком назад від здорових задатків «старого українського побуту» [142, с. 89].

Новий релігійний світогляд зумовив перебудову системи ціннісних орієнтацій слов'ян: ідеал воїна-язичника поступився ідеалу людини-праведника й аскета-мудреця. Втіленням аскетичної мудрості виступало чернецтво, взірцем якого стало келіотство (пустельництво) як особливий метод спасіння й самопізнання шляхом втечі від світу. Досягнення чернечого ідеалу було можливим завдяки моральному вихованню «чистоти серця», що здійснювалося шляхом постів, старанного читання релігійних текстів, усунення пристрасті до земних благ, самоконтролю бажань, думок, учинків. З огляду на це, активність, свободолюбство й самостійність поглядів жінок, властиві староруському жіночому виховному ідеалу, проголошувалися символами жіночого анти-ідеалу, внаслідок чого стала поширюватися тенденція до усамітнення від мирських проблем у монастирях для спокутування гріхів і наближення до Бога не лише чоловіків, але й жінок. Однак на українських теренах ця аскетична тенденція, що чітко простежується в динаміці створення чоловічих монастирів, у жіночих не набрала такої потужності, як у багатьох російських землях. М. Грушевський зазначав, наприклад, що з вісімнадцяти відомих на Київській землі монастирів лише чотири були жіночими, причому немає жодної інформації

про заснування хоч би одного з них на території древлян (сучасне Полісся: Коростень, Овруч, Радомишель) [143, с. 415].

Очевидно, що закладені в образах прадавніх язичеських божеств жіночі й чоловічі ідеали [629, с. 240] в генетичній пам'яті українського народу набули сили й живучості міфів та архетипів, які не так просто було викоринити зі свідомості людей. І. Нечуй-Левицький з цього приводу писав, що «народ кладе на своїх богів печать своєї національності» [473, с. 7]. Свідченням тому може бути образ київської Оранти, яку вважають утіленням християнського ідеалу діви-матері, Софії-мудрості, берегині усього руського народу й молодії руської церкви. Цей міфологізований образ із сильними плечима, широкими долонями, впевненою заземленою поставою, ясний, людяний і водночас незламний і войовничий має мало спільного з тендітною чернечою одухотвореністю спрямованих у небо візантійських Богоматерів, водночас нагадує дуже земні обриси прадавніх кам'яних баб. Він представляється як «град», «непорушна стіна», символізуючи дієвий ідеал жінки в Київській державі. Така сама «захисна» місія покладалася й на образи «козацьких Покров», на яких Богородиця й Немовля зображені в чисто українському дусі: Мати Божа «ошатна, в короні просто на волосся, в пишній сукні, квітуча, рум'яна, повновида, чорноброва», а маленький Ісус «у білій сорочечці, з білою квіткою в одній ручці, а другою спирається на «сферу», в середині якої зображено характерний, добре впізнаваний придніпровський краєвид з вербами» [49]. Цілком очевидно, що ці божественні образи освячували гармонію духовного і світського життя українців. Саме в таких автентичних рисах українського православ'я крилися, на думку М. Костомарова, причини глибокої релігійності українського народу, який за будь-яких обставин свого життя й виховання «берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність» [337, с. 36].

Великоруський християнський ідеал у цей час зазнав дещо іншої трансформації. Багато дослідників наголошують на нижчій його дієвості й

великій відірваності від реального життя російського суспільства. Про це, зокрема, говорив В. Антонович, зазначаючи, що серед цінностей великорусів центральне місце посідали «статки, сила і влада» [433, с. 220], на цьому акцентував увагу і М. Костомаров, доводячи, що у великорусів внутрішня духовна сторона віри поступалася зовнішній обрядовій, що породжувало бездуховність російського побуту [337, с. 33–34]. Цю ж саму думку розвивала й російська дослідниця Є. Водовозова, яка, аналізуючи російський православний аскетизм, зазначала, що виник він як протест «найбільш чуйних людей» проти зовнішнього церковно-обрядового ставлення до релігії, нехтування її моральною складовою, жорстокості й розбещеності російського суспільства. Вона писала, що предків мало хвилювали моральні питання, і тому більшість із них вела «безпутне, неподобне життя, щиро вірячи, що його цілком можна загладити виконанням самих лише приписів: поклонами, постами, частими відвідинами церкви» [96, с. 8, 9]. Саме тому чернечий ідеал став ідеалом істинної християнської моральності [611], кінцевою метою найбільш чесних і порядних людей того часу та одвічно принижених і безправних російських жінок. «Якщо смерть зволікала прийти на допомогу нещасній», – писала Є. Водовозова, – лише в монастирі вона «знаходила душевний спокій і позбувалася знущань» [96, с. 12]. Віра безправного російського люду у чернечий ідеал як єдиний високоморальний, з одного боку, сприяла швидкому поширенню мережі монастирів, а з іншого, як зазначає Є. Водовозова, дуже згубно позначилася на розвитку російського суспільства, оскільки найбільш талановиті його представники, яких обурювали розпусність, брутальність і неправдивість оточуючого світу, сховалися від нього у монастирях і не змогли принести користі своїм ближнім у галузі державного й громадського життя [96, с. 9].

Натомість високу дієвість сформованого в українському суспільстві християнського (у тому числі й жіночого) ідеалу засвідчує й історія XIV – першої половини XVI ст., коли, за висловом С. Міропольського, українські землі були схожі на «військовий табір» [448, с. 5]. Відомо, що в цей період

українські християнки з княжих родів були свого роду політичними посередниками у вирішенні доль цілих народів, силою жіночої мудрості стримуючи війни та об'єднуючи землі [142]. Дієвість жіночого виховного ідеалу збереглась і в добу литовського панування. Деякі литовські князі, що сповідували язичництво, самі одружувалися з православними князівнами, влаштовували християнські шлюби своїм дітям і не протидіяли їх переходу у християнство. Православні дружини литовських вельмож виховували сім'ї свої в руських звичаях, активно сприяючи поширенню українських ідеалів.

Освіченість жінок на землях польсько-українського пограниччя здавна дуже контрастувала з російським освітнім ідеалом жінки, що визнавали й самі російські дослідники [258, с. 10]. Стародавня традиція щодо визначення місця й ролі жінки в українському суспільстві виявила багато спільного і з певними догматами католицької й протестантської релігій, які, порівняно з православ'ям, з більшою повагою ставилися до жіночої освіти й громадської активності. У свою чергу, освіченість як традиційна риса українських жінок зумовлювала їх самостійність і незалежність.

В Україні виховний ідеал християнської педагогіки за часів Київської Русі був гуманістичний за своїм змістом [371]. Це підтверджується ідеями рівності, свободи й людинолюбства, обґрунтуваннями виховного ідеалу мужнього й відданого захисника вітчизни, висловленими у творах багатьох староукраїнських мислителів [53, с. 40; 82; 404, с. 27; 706, с. 68]. Наступну перерву в розвитку гуманістичної української християнської педагогічної думки, що тривала аж до XVI ст., сучасні богослови й світські філософи пояснюють необхідністю фізичного виживання цілого народу в умовах тяжкої татарської навали [706, с. 68], що зумовила появу в його виховному ідеалі поваги до сили, хоробрості й витримки, важливих для захисту власної родини, батьківщини й віри [404, с. 18]. Гуманістичні ідеали Київської Русі й освітні традиції, привнесені в українське суспільство католицизмом і протестантизмом, знайшли певні рефлексії й у поглядах українських братчиків XVI–XVIII ст., які всупереч церковним догматам про



другорядність становища жінки, проповідували рівність статей. Жінки, наприклад, могли бути членами братств, що підтверджує дієвість жіночого християнського ідеалу [281, с. 77; 738, с. 2; 739, с. 6, 7, 9]. Таким чином, спроби імплантувати в український виховний ідеал візантійські християнські чесноти тривалий час розбивалися об магічний староукраїнський ідеал матері-берегині.

Трансформаціям християнського виховного ідеалу у певній мірі сприяло релігійне розмаїття українських земель, на яких після цивільної 1569 р. та церковної 1596 р. Унії поширилася діяльність різних духовних орденів, місій і конфесій, що спонукали людей до постійної оцінки й переоцінки стабільних аксіологічних вартостей. Деякі мешканці пограничних земель «під впливом протестантських шукань встигали тричі за життя міняти обряд, мігруючи від православ'я до кальвінізму чи соцініянства, а звідти – до католицизму» [817, с. 301–302]. Найбільш потужним виявився вплив єзуїтів, освітня політика активно використовувала силу жіночого впливу на свідомість дітей і чоловіків. Важливою трансформацією змісту християнського виховного ідеалу XVII ст. стала поступова заміна релігійної толерантності конфесійною змагальністю. Властива українцям релігійна толерантність [817, с. 303] як позитивна риса доброчесного християнина, сприяла, однак, інтенсивному поширенню на українських землях інших місій і конфесій, які згодом потіснили віру православну і внесли зміни до системи виховних ідеалів.

Великий уплив на формування свідомості української молоді мали базиліяни, піари, кармеліти, єзуїти, які мали дуже ефективні навчальні заклади. Товариство базиліян було вільним від нагляду урядових чиновників, мало тісні зв'язки з місцевими поміщиками, складалося переважно з гербової шляхти, поєднувало в собі уніатські й загальнослов'янські цінності і не схилилося перед цінностями західної цивілізації. На всій їхній системі освіти, як зазначав М. Чайковський, «лежала печать консерватизму, монархізму і навіть аристократизму» [773, с. 70]. Головним навчальним предметом у базиліян була історія Польщі, а метою виховання – гартування добрих і

розумних поляків, які не захоплюються космополітичними ідеями і не забувають про польські інтереси. Піари були орденом демократичним, універсальним, а не чисто польським. Історія Польщі у піарських навчальних закладах була лише складовою загальної історії. Навзамін базиліянській суворості й дисципліні у школах піарів завжди в ходу були протести, прокламації, памфлети. Як підкреслював М. Чайковський, «учні отців піарів із пихатих поляків перетворювалися на полірованих французів», здатних при будь-якому згадуванні про війну разом із своїми ксьондзами й учителями братися за зброю [773, с. 71]. Навчання в єзуїтських закладах, з огляду на тогочасні геополітичні реалії, виявилось найбільш прогресивним і призвело до того, що вже в кінці XVII ст. серед католиків опинилися представники знаменитих православних родів – Чарторийські, Острозькі, Четвертинські, Збараські, Олізари та ін., діяльність яких уже була спрямована на захист не лише католицької віри, але й польської системи цінностей. Протягом життя одного лише покоління відбулася повна денаціоналізація українських магнатських і шляхетських родів. «Синів ревних борців за православну церкву 1590-х років, – констатував М. Грушевський, – бачимо в 1620–1630 рр. уже ревними католиками, чужими будь-яким національним українським інтересам» [141, с. 151].

Єзуїти вдало скористалися релігійною різновекторністю українського суспільства й ефективно використали його позитивні цінності, зокрема, дієвість виховного ідеалу жінок. Серед ревних католичок виявилось чимало впливових жінок, діди чи батьки яких свого часу охороняли й зміцнювали віру православну. У кінці XVIII ст. у християнському виховному ідеалі підросійської України вже чітко окреслилася заміна православної домінанти на римсько-католицьку, що позначилося на подальшій долі усього українського народу, детермінувавши виникнення негативної тенденції, названої трагедією «зради» (Б. Грінченко, М. Грушевський, В. Липинський, Н. Полонська-Василенко, І. Франко), наслідки якої наше суспільство продовжує відчувати й сьогодні.

На початку XIX ст. тенденцію зміщення на польсько-українському пограниччі пріоритетності змісту й дієвості жіночого виховного ідеалу із православної приналежності в бік польсько-католицької змушені були визнати й у владних колах Російської імперії. На небезпечний вплив католицизму, що реалізовувався через жіночу частину населення краю, вказував київський генерал-губернатор В. Левашов, наполягаючи на тому, що, з ідеологічної точки зору, освіта жінок є справою більш необхідною, ніж освіта чоловіків. Про це говорив також і граф М. Протасов, який звернув увагу на те, що саме в жіночих школах був особливо поширений «дух, ворожий уряду і російській національності» [613, с. 306]. Пильний урядовий контроль за змістом навчально-виховного процесу в усіх закладах українсько-польського пограниччя детермінував значне підсилення домашньої освіти жінок-католичок, яка продукувала «великих патріоток» і забезпечувала збереження національного духу, який царські ідеологи називали «місцевими забобонами» [613, с. 304]. Упливовість жінок-католичок була настільки потужною, що деякі православні священики вбачали в цьому чи не найпершу причину занепаду своїх церковних шкіл. У 1862 р. митрополит Київський Арсеній у листі до начальника секретної частини Київської губернії скаржився на інспектора державних шкіл М. Тулова, який нібито відкривав народні училища «на розвалинах церковно-парафіяльних», оскільки мав дружину-католичку, через неї «перебував у таємному зв'язку з католицькою партією і слугував знаряддям латино-польської пропаганди», підриваючи таким чином не лише підвалини православної церкви, але й усієї Російської імперії [960, арк. 259 зв.]. До слова, «праведний гнів» митрополита не залишився без уваги педагогічної громадськості, яка інакше інтерпретувала стосунки між церковними і світськими школами. С. Русова, зокрема, схвалювала діяльність М. Тулова з відкриття народних шкіл, а «обра́зу» митрополита пояснювала втратою монопольного контролю за шкільною справою на селі [628, с. 43–44]. М. Драгоманов навіть називав М. Тулова українофілом [183, с. 159]. Однак

очевидно, що митрополит не робив би акценту на католицькій вірі дружини інспектора як фактору неблагонадійності, якби не був упевнений у педантичності адміністративного апарату, який неодмінно мусив би взяти цей факт «під контроль».

Зауважимо, що державний контроль за освітньою діяльністю католицького духовенства після поразки польського повстання 1831 р. став практично тотальним. Усім чиновникам із особливих доручень генерал-губернатор наказував абсолютно таємно «під виглядом цікавості» відвідувати ті повіти, в яких є навчальні заклади, особливо стежити за тим, «як поводяться учні і вчителі в моральному аспекті», збирати чутки і з'ясовувати настрої місцевих дворян, поміщиків, чиновників і духовенства (особливо католицького) [917, арк. 2–3 зв., 6 зв., 11–11 зв.]. У своїх рапортах таємні чиновники вказували на те, що католицькі священики «поводять себе тихо, скромно, не втручаються в жодні сторонні справи, не залишають без потреби свої монастирі й костьоли, є надто далекими від усякої протидії пануючій релігії», однак через властиву їм потайність і обережність «проникнути в їх політичні думки неможливо» [991, арк. 97–98.]. У рапортах визнавалося також, що між польськими поміщиками і православними священиками «точиться вічна ворожнеча» [991, арк. 94]. Владні репресії змінили характер опальної нації, що виразилося у підкресленій зовнішній скромності поляків, однак вони не вплинули на польський темперамент і не знизили дієвості польсько-католицьких виховних ідеалів.

У 1862 р. в одному з листів до міністра внутрішніх справ анонімний автор зазначав: «Зростаюче прагнення поляків і латинського духовенства прищеплювати сільському народові шляхом навчання грамоти ідеї польської народності, для чого вони замахуються заводити школи під різними приводами то в поміщицьких будинках у вигляді притулків для сиріт, то під виглядом навчання грамоти, то при костьолах для навчання прихожан, спонукає головне керівництво вишукувати способи протидії» [1004, арк. 27 зв.]. Основним способом такої протидії і надійним захистом селян від

польської пропаганди автор пропонував визнати «виховання молодого покоління в дусі російської народності» [1004 арк. 26 зв.], тобто шляхом розгортання широкої мережі російських за мовою і змістом шкіл. За висловом М. Костомарова, «тогочасне прагнення урядових елементів до обрусіння краю призвело до того, що поляки не наважувалися називати себе поляками, а називали католиками» [338 с. 136]. Таким чином, слово «католик» перестало означати віросповідання і набуло ознак національної – польської – приналежності. У той самий час слово «російський» навпаки стало сприйматися як православна ідентифікаційна ознака. Послаблення контролю за діяльністю громадських об'єднань, викликане подіями 1905 р., польсько-католицька громада використала для створення легальних доброчинних товариств, метою яких стало сприяння не лише матеріальному становищу, але й моральному вихованню католиків різної статі, стану, віку і звань [1018, арк. 43; 1019, с. 102].

Слід назвати кілька наслідків діяльності єзуїтського ордену і різних католицьких товариств щодо формування ідеалу людини. Єзуїтська освітньо-виховна діяльність стала потужним активізатором дієвості виховного ідеалу католиків. Проте, на думку М. Костомарова, єзуїти дуже викривили польське виховання й створили у поляка «хитрість і двоєдухість», невластиві колишній слов'янській натурі [338, с. 150]. Варто визнати також певну «подвійність» характеру у багатьох православних вельмож, які прийняли католицизм: у глибинах колись православної душі вони приховували відчуття приглушеного сорому за зраду, витіснити яке можна було лише шляхом зростання активності й відданості новій своїй вірі.

У першій половині XIX ст. у виховному християнському ідеалі жінок України поруч із суто жіночими, біологічно детермінованими й релігійно схваленими рисами (вірна дружина, турботлива мати, дбайлива господиня, слухняна парафіянка) вживаються також риси, не завжди підтримувані православним християнським ученням (освічена, горда, незалежна та активна громадянка), однак дуже опікувані католицькими священиками, які

на території підросійської України забезпечували формування національного польського патріотизму. Крім того, католицизм XIX ст. набув у Російській імперії значимості основного джерела розвитку ідеї загальноєвропейської єдності, в основу якої покладалося визнання християнства як «ідеалу свободи», чого на той час не змогло досягнути й прийняти монархічно закріпачене російське православ'я.

Соціально-економічні перетворення другої половини XIX ст. змусили головних православних ідеологів визнати необхідність зміни еталону освіти православних християн. Цей період був ознаменований також активним розвитком земств на Лівобережній Україні, які значно покращили освітній компонент виховного ідеалу, сприяли певному вивільненню освіти з-під тотального державного контролю й похитнули авторитет церковної школи як головного просвітителя народу. Так інтереси церкви й держави співпали, що зміцнювало «російську державну церковність», відповідно до якої православна церква повинна була сприяти «обмосковленню» народів Російської імперії [95, с. 257]. Знаряддя утілення цієї ідеологічної доктрини мала стати духовна початкова освіта народу. Обер-прокурор Св. Синоду К. Побєдоносцев ідеалом початкової школи вважав таку, в якій би учні отримували мінімум елементарних знань і максимум умов для виховання страху Божого, поваги до батьків та відданості державі [509, с. 11]. На думку С. Рачинського, «найменше відхилення тут від характеру саме церковного [...] було б прямим злочином, отруєнням самих джерел майбутнього духовного життя нашого народу» [469, с. 274].

При цьому основним фактором покращення просвіти народу стала розглядатися освіта жінок. Наприклад, С. Рачинський наголошував на тому, що найкращим шляхом «для досягнення поголівної грамотності є не проголошення її обов'язковості, а примноження грамотних матерів» [469, с. 273]. Ця ідея знайшла підтримку і розвиток у публікаціях представників православного кліру різних єпархій імперії (А. Буйницький, І. Ольшевський, І. Самойлович та ін.). Проте на практиці запровадження її виявилось не лише

проблематичним, але й, як показав наступний досвід діяльності церковної школи, подекуди продемонстрував результати, прямо протилежні очікуванням уряду й духовенства. Попри те, що царське повеління 1862 р., яке віддавало народну освіту під опіку православної церкви, на сторінках місцевих клерикальних видань називали великим днем у житті церковної школи, уже наступного 1863 р. було оцінене сучасниками як позбавлений майбутнього «акт суспільної несправедливості». Православні початкові заклади виявилися неспроможними витримати конкуренцію з католицькими та більш прогресивними міністерськими училищами, до яких батьки масово стали переводити своїх дітей [960, арк. 259–259 зв.]. Священики примусово забирали дітей назад до церковних шкіл або тиснули на батьків через церковну громаду. Між духовним і цивільним відомствами, що опікувалися освітою народу, виростала неприхована неприязнь, що залишила докази свого існування у численних скаргах ворогуючих сторін [892, арк. 25 зв.; 894, арк. 254–255 зв.; 1060, арк. 14 зв.].

Попри гучні заяви про необхідність підвищення рівня освіти не лише чоловіків, але й жінок як майбутніх матерів і перших виховательок народу, церковна школа так і не змогла подолати традиційного тяжіння до обмежень у галузі жіночої освіти. Зокрема, викладання Закону Божого для жінок передбачало повідомлення лише скороченого варіанту Священної історії. У першу чергу дівчата повинні були міцно засвоїти не наукові знання, а зразки доброчесної християнської поведінки. Для цього їх слід було знайомити лише з референтними релігійними образами святих жон, знаменитих мучениць і проповідниць християнства, матерів і сестер великих святителів, рівноапостольних цариць і князівен [636, с. 16]. Замовчування важливих подій із минулого православної церкви [561], вивчення Священного писання за «старим дрантям мертвонароджених підручників» [126, с. 212–228] мало зрозумілими для українських дітей церковно-слов'янською та російською мовами призвели до того, що діти, котрі закінчували церковні школи, виявлялися навіть менш релігійними, ніж ті, які взагалі ніде не навчалися.

Наслідком сукупності озвучених тактичних педагогічних помилок став повний крах омріяного духовенством і царським урядом виховного ідеалу, що вже в кінці XIX – на початку XX ст. змушене було визнати й саме православне духовенство, котре засвідчило значний відрив між абстрактним ідеалом православного російського підданого і реальним станом його дієвості. На сторінках клерикальних видань повідомлялося, що в селянському побуті «лихословлять усі без розбору статі й віку: чоловіки, жінки, старі, підлітки й діти» [334, с. 388], до дітей застосовують жорстокі каральні методи, «мало розраховані на душу й серце дітей» [507, с. 269], до Храму Божого «ставляться байдуже, до священиків і батьків – нечемно, Богу рідко моляться, постів не дотримуються» [422, с. 569].

Те ж саме відбувалося і в середній ланці духовної освіти. Висунутий Обер-прокурором Синоду Н. Протасовим виховний ідеал «істинно народних пасторів» лише підкреслив кризу середньої духовної освіти, що масово продукувала малограмотних священиків, які обмежувалися «млявим, байдужим виконанням своїх професійних обов'язків, порушуючи елементарні християнські та етичні норми» [436, с. 138]. З цього приводу російський поет і політичний діяч М. Огарьов у статті «Щоб зробив Петро Великий?» (1857) зазначав, що синод і духовенство у духовних семінаріях виховують «неосвічених попів, які вважають, що їх уявна вченість для того створена, щоб дати їм право збільшувати плату за церковні треби до крайнього утиску народу» [488, с. 27–28]. Духовенство не лише втратило повагу й довіру народу, але й сформувало певний антиідеал, втіливши в образі «попа» неприпустимі для церковнослужителя риси: невігластво, фарисейство, жадібність, байдужість, бездіяльність тощо.

У кінці XIX ст. духовне керівництво, перебуваючи в процесі пошуку причин зниження авторитету православної церкви, дійшло висновку, що саме неосвічені дружини сільських священиків схиляють всю свою родину до засвоєння брутальних звичок і не зовсім благочестивого стилю життя, вважаючи кожную книжку в домі зайвою чи штовхаючи чоловіка свого до



господарських занять і наживи, а не до пасторського служіння. Тому було визнано необхідність формування особливого ідеалу дружини священика, який став би взірцем життя для селян своєї парафії. Як уже зазначалося при аналізі станового підходу до формування ідеалу особистості, викладеному у першому розділі дослідження, структура виховного ідеалу дівчат духовного стану була детермінована їх основними соціальними ролями: дружини – освіченої помічниці чоловіка-пастора, матері й виховательки – взірця сімейно-господарських справ на селі, матушки – просвітительниці та лікарки селян. Відповідно у змісті такого ідеалу мали домінувати релігійно-моральна й господарська освіта [163, с. 97]. З огляду на це, всестанові жіночі гімназії, у яких доньки священиків могли отримувати освіту, не вважалися гідними їх майбутнього призначення, оскільки розвивали пристрасть до танців, балів, музики, театральних вистав та інших не зовсім безпечних розваг. Саме тому для дівниць духовного звання стали відкривати спеціальні середньоосвітні навчальні заклади – духовні та єпархіальні училища. Російський уряд схвалював закритість цих закладів, яка мала гарантувати «чистоту» виховних впливів на свідомість вихованок. Відомо, що в окремих училищах дівчатам заборонялося відвідувати домівки навіть на Різдво та Паску. Закрита школа, в педагогічних методах якої домінувало «карне право» [407, с. 65], у всьому обмежувала жіночу освіту у порівнянні з чоловічою, зумовлювала некритичність мислення вихованок, приховувала все, пов'язане з усвідомленням ними своєї статі, провокувала інфантильну сентиментальність, стимулювала рабське благоговіння перед вищими станами, формувала неприпустимі для ревних християнок почуття: заздрощі, ревності, блюзнірство, образливість тощо [508, с. 144; 287, с. 443].

Помітні трансформації відбувалися і з ідеалами вихованців чоловічих духовних закладів. Учні стали нехтувати традиційними церковними обрядами, відверто критикувати систему релігійної освіти, виявляти інтерес до революційної літератури, тобто у різні способи демонстрували зневагу до системи офіційних цінностей. Найбільш повторюваною провиною учнів

Волинської духовної семінарії, зафіксованою у документах канцелярії попечителя навчального округу 1872 р., була «зіпсована моральність» – брутальність, пияцтво, буйство, крадіжки одягу у своїх товаришів, неповага до педагогічного персоналу та адміністрації закладу тощо [933, арк. 5– 11 зв.]. На початку ХХ ст. у Чернігівській духовній семінарії функціонував соціал-демократичний гурток, що мав власну бібліотеку нелегальної літератури, у якій було виявлено праці М. Горького, М. Грушевського, Ф. Енгельса, К. Лібкнехта, К. Маркса, Г. Плеханова, Л. Толстого, К. Цеткін, І. Франка та ін. [890, с. 1]. У 1908 р. учні Чернігівської духовної семінарії відмовилися ставати на коліна під час богослужіння [1009, с. 14]. Український письменник А. Свидницький всупереч вимог батька-священика рішуче порвав з церковною освітою, оскільки не зміг змиритися з її змістом, цілями й методами [641, с. 6]. Тобто середня ланка духовної освіти так само виявилася нездатною масово наблизити особистості своїх вихованців до очікуваного православним духовенством християнського ідеалу, як і початкова. Подібна «охоронна» освітня політика царської Росії довела виховання особистості в контрольованих державою духовних школах до повного педагогічного абсурду, в результаті якого створені в них умови формування особистості давали прямо протилежні задекларованим ідеалам результати.

Реалії духовної школи кінця ХІХ – початку ХХ ст. відверто дисонували з поглядами представників тогочасної не лише світської, але й християнської педагогіки, зокрема, викладачів Київської духовної академії: П. Ліницького, який у вихованні християнина особливу роль відводив ідеалу освіти як шляху до свободи волі через «синтез віри й розуму» [252, с. 258], П. Юркевича, який наголошував, що вихованець досягає гармонії зі своїм морально-християнським ідеалом лише за умови врахування педагогом індивідуальної дитячої природи [810, с. 66], спираючись на авторитет і любов без насилля й примусу [465, с. 243], М. Олесницького, котрий головним завданням школи називав таке виховання дітей, яке б допомагало їм пристосовуватися до соціальної дійсності [491, с. 259], М. Маккавейського, який наголошував, що істинний гуманізм має засновуватися на християнських ідеалах, які

дозволяють людині відчувати усю велич своєї природи [414, с. 439]. Однак духовне відомство виявилось не спроможним у підпорядкованих йому навчальних закладах зреалізувати педагогічні досягнення навіть власних християнських педагогів, які, не маючи можливості втілювати ідеї гуманної педагогіки у практиці середньої школи, пропагували їх своїм вихованцям як майбутнім учителям духовної школи [705, с. 151].

На початку ХХ ст. педагогічна громадськість уже відверто критикувала духовну освіту, вимагаючи не косметичних змін, а глибокого перегляду як її форм, так і змісту [668, с. 294–302, 300]. М. Пирогов закликав у реформуванні освіти зробити християнські істини не ритуальними заклинаннями, а сенсом діяльності педагогів і школи, підпорядкованої вихованню людини з моральною свободою, необхідною в «неминучій і фатальній» боротьбі добра зі злом [252, с. 288]. Ідеалом виховання світська педагогіка проголошувала «здорову людину з твердою волею, сильним і великодушним характером, розвинену розумово й морально» [96, с. 4]. Як показав попередній історичний досвід, усі ці якості завжди ставали в нагоді, коли в народі й церкві виникала потреба захищати свою землю й свою віру. Вихованці православної духовної школи кінця ХІХ – початку ХХ ст. настільки мало відповідали істинним християнським ідеалам, що виявилися нездатними врятувати власну Церкву від негативних викликів нового часу [690]. Криза духовної освіти зумовила, наприклад, «різке зниження ефективності боротьби православного кліру з прозелітичною діяльністю неправославних конфесій», зокрема, католицькою та протестантською [436, с. 138–139]. Православні священники не змогли науково аргументовано протистояти переходу своїх прочан до інших християнських церков. Більше того, сміливі реформаторські ідеї прогресивних українських християнських педагогів сприймалися одновірцями як відверто «протестантські відхилення» [252, с. 215].

У 1908 р. сильно хитнувся імідж привілейованого російського православ'я як основного джерела моральності народу й наближення його до затребуваного державою і суспільством виховного ідеалу. На розгляд Державної думи було подано законопроект про зрівняння православ'я з іншими віросповіданнями імперії, що був співчутливо сприйнятий більшістю

членів Державної думи. Цей факт духовенство назвало курсом на поступове знищення православної віри. «Волинські єпархіальні відомості» з цього приводу зазначили, що «втілення в життя цього проекту неминуче знищить той оплот, на якому ще міцно тримається наша Батьківщина» [247, с. 561]. Церква у розпачі спробувала звернутися до суспільства, наголошуючи, що воно «не може закривати очі на розкладання моральності й православної віри, що виявляється в тенденції кинутися у хвилі визвольного руху» [247, с. 561]. Однак держава й суспільство уже не мали міцної віри у силу виховного впливу церкви на моральність народу. Л. Толстой з цього приводу писав: «У наш час такої спільної для більшості людей християнського світу віри вже немає; в наш час найбільш впливовий стан людей науки, який керує громадською думкою, не визнаючи християнство у тому вигляді, в якому воно викладається церквами, не вірить уже ні в яку релігію» [719, с. 5]. Не мало такої впевненості і саме духовенство. Зокрема, в ухвалі Волинського єпархіального з'їзду значилося: «Сумно, що колишня назва Русі святою залишиться лише в анналах минулого» [247, с. 562].

Оцінивши нарешті зниження як народних, так і державних симпатій, православне духовенство змушене було вдатися до спроби залучити до організації духовної освіти інтелігенцію, продемонструвати свою готовність повернути прихильність царя й запровадити світські освітні реформи. У передвиборчій програмі 1912 р. духовенство, на догоду очікуванню влади, головною своєю метою офіційно визнало «розвиток і захист пануючої російської народності» [564, с. 836], а першим пунктом передвиборчої платформи назвало необхідність запровадження в імперії загальної освіти. Однак духовне відомство в силу своєї освітньої відсталості цілком об'єктивно виявилось неспроможним вплинути на розвиток православного народу, а мільйони неправославних російських підданих не знайшли в російській православній церкві ані захисника, ані союзника. Крім того, наступні глобальні зміни політичного й соціального устрою країни не дозволили здійснити сподівання православної церкви, значно полегшивши більшовицькому уряду запровадження свого ідеалу виховання, в якому віра в Бога як вищу цінність і абсолютну істину була замінена на безоглядну

відданість комуністичній партії та її вождям [776, с. 22]. Недоліки духовної педагогіки початку XX ст. комуністи активно використовували, доводячи переваги створеної ними педагогічної системи.

Узагальнення процесу трансформації християнського виховного ідеалу в діяльності різних релігійних місій і конфесій підросійської України дозволяє виокремити три етапи формування християнського ідеалу людини: ранньохристиянський (ідеал аскета-мудреця), середньовічний (співіснування ідеалів ченця й лицаря з домінуванням чернечого ідеалу) та ренесансний (ідеали християнина-подвижника (місіонер, просвітитель) та християнина-мирянина (чоловік: батько-господар-голова роду; жінка: мати-берегиня; християнська родина (батько, мати й діти) як образ Святої Трійці на землі). Показано, що формування християнського виховного ідеалу на території підросійської України XIX – початку XX ст. пов'язане з освітньо-виховними традиціями православних братств, кальвіністів, соцініян, єзуїтів і василіян. З'ясовано, що трансформація системи християнських виховних ідеалів підросійської України виявила низку послідовних тенденцій: зниження дієвості українсько-православного виховного ідеалу й активізація польсько-католицького, зростання дієвості жіночого католицького ідеалу, відділення у змісті українського виховного ідеалу релігійного змістового компоненту від етнонаціонального, витіснення національного ідеалу на маргінес системи виховних ідеалів регіону, закріплення російсько-православної домінанти у змісті офіційно визнаного виховного ідеалу.

3.3. Відродження національних виховних ідеалів в освітньо-виховній та просвітницькій діяльності громадських об'єднань і політичних організацій підросійської України XIX – поч. XX ст.

У сучасних наукових дослідженнях поняття «виховний національний ідеал» визначається як «важлива складова духовності людини, ідеал гармонійно розвиненої, творчої особистості з національною ментальністю і національно-громадянською свідомістю, який полягає у засвоєнні гуманістичних цінностей, що ґрунтуються на глибокій етнонаціональній

основі, традиційній родинній педагогіці, пріоритетності індивідуального над загальним, типовим, у життєздійсненні та пізнанні за формулою: від рідного – до чужого, світового» [378, с. 142]. Іншими словами, виховний національний ідеал – це «уявлення нації про людину, яка є взірцем досконалості» [378, с. 139]. При цьому, етноси, які населяли підросійську Україну ХІХ – початку ХХ ст., сформували дуже різні, а іноді й кардинально відмінні уявлення про свій ідеал виховання.

Аналізуючи функціонування системи національних виховних ідеалів підросійської України ХІХ – початку ХХ ст., варто відзначити певну статусну нерівність зв'язків між елементами цієї системи. Пануючим конструктом її був російський виховний ідеал, сформований на основі «формули» Російської ідеї – Православ'я, Самодержавство й Народність. Ним імперська влада офіційно декларувала свою вищість як форму об'єднання цінностей різних народів у межах імперської аксіологічної матриці, а фактично використовувала його для стирання етнонаціональних відмінностей. Деякі російські вчені навіть обґрунтовували геокультурно зумовлену нездатність певних етносів імперії до самовдосконалення. Академік К. Арсенєв, наприклад, писав: «Пройдуть цілі століття, і Лопарі, Самоїди і Чукчі залишаться так само дикими й неосвіченими, якими вони є зараз» [22, с. 2]. У процесі формування імперської системи виховних ідеалів на чолі з ідеалом великороським відзначилися й російські інтелігенти. Російська інтелігенція початку ХХ ст., за висловом М. Бердяєва, «нагадувала чернечий орден чи релігійну секту зі своєю особливою мораллю, дуже нетерпимою, зі своїм обов'язковим світоспогляданням, зі своєю особливою вдачею та звичаями» [41, с. 17]. Якщо Петро І і Катерина ІІ використовували виховні ідеали українців, облагороджуючи моральність свого суспільства, то російські інтелектуали ХІХ – початку ХХ ст. їх просто привласнювали, використовувати тезу про так звану триєдність руського народу (великоросів, малоросів та білоросів) [22, с. 3; 180, с. 46; 632, с. 7].

На межі XIX і XX ст. в Російській імперії активізувався російський національний рух, що став реакцією на активність у середовищі багатьох національних меншин, котру імперські мисляча еліта сприймала як таку, що «суперечить споконвічно російським началам» [765, с. 3]. По всіх центральних містах підросійської України стали засновуватися право-консервативні організації, узагальнені згодом як «чорносотенні», що сприймалися царатом як проекти подолання духовної кризи початку XX ст. і збереження дієвості офіційного виховного ідеалу [282, с. 2–3, 13], [496, с. 38]. Здебільшого їх очолювали представники інтелектуальної еліти, називаючи організаціями істинно російських людей-патріотів для «духовного впливу на молодь» [765, с. 2]. Варто уточнити, що поняття «російський» означало не державну, а саме національну приналежність членів названих товариств, значення якої підсилювалося додаванням епітета «істинний».

Наприклад, активну участь у створенні й діяльності монархічних та націоналістичних організацій Харкова брала професура Харківського університету: В. Альбицький, Я. Анфимов, Т. Буткевич, П. Буцінський, А. Вязігін, Я. Денисов, П. Ковалевський, Н. Кульчицький, М. Остроумов та ін. [282, с. 2–3]. У 1907 р. у Харкові діяли «Товариство російських людей», «Харківський Національний Російський Союз», «Гурток російських студентів», «Союз російських робітників», «Гурток ревнителів святої православної віри», «Гурток російських жінок» (згодом «Товариство російських жінок») [496, с. 38]. До їх діяльності долучалися православні релігійно-просвітницькі організації, наприклад, «Братство Озерянської ікони Божої Матері», створене при єпархіальному училищі «Братство святої Великомучениці Варвари», Спасово-Скітський відділ Харківського Союзу російського народу та ін.

Основною формою впливу чорносотенних організацій на свідомість молоді була пропаганда. Вони активно поширювали брошури й листівки, відкривали хати-читальні, мали свої періодичні видання як центральні («Сільський вісник», «Пахар», «Російська справа» та ін.), так і регіональні

(лише у Харкові видавалися журнал «Мирний труд» та газета «Чорна сотня»), виступали на лекціях в університетах і навіть відкривали навчальні заклади з неприхованим антисемітським підтекстом, як, наприклад, Житомирська патріотична жіноча гімназія імені святої Анастасії, заснована в 1911 р. житомирським відділом Союзу російського народу. Сьогодні є підстави вважати, що діяльність ця, разом із пропагандою ненависті щодо неросійських народів і жахливими погромами єврейських громад, здійснених прихильниками Союзу російського народу, відбувалася за підтримки російської влади. У 1907 р. Микола II у телеграмі до голови Союзу російського народу щиро дякував членам організації за відданість і готовність служити престолу й Вітчизні, називаючи їх «істинно вірними *русскими* (курсив наш без перекладу)», «синами вітчизни», «своєю опорою» у боротьбі за мирне оновлення «святої й великої Росії» [1014, арк. 2]. На третьому Всеросійському з'їзді російських людей, що відбувся 1906 р. в Києві, члени цієї організації становили 40 % від представників усіх інших організації. Відомо також, що більша частина членів Союзу проживала на території України.

Після революційних подій 1905 р. на території підросійської України стали масово відкриватися проросійські товариства й організації, покликані склеїти частинки розколотого російського виховного ідеалу. Так, у 1906 р. у Києві розпочало діяльність «Російське братство», девізом якого стала імперська тріада «Християнство – Самодержавство – Народність». Головною метою братства було сприяння зміцненню у свідомості молоді побутових особливостей російського народу, непорушності самодержавної влади, пануючого становища православної церкви, збереження за російською мовою значення мови державної [1017, арк. 79]. Братство зобов'язувалося також усіма способами «паралізувати» впливи анархістів, соціал-демократів, соціал-революціонерів, тобто усіх тих, хто, на переконання організаторів, вів Росію до морального розбещення. У статуті наголошувалося, що представники єврейського етносу не могли бути членами братства, оскільки



останнє створювалося лише для слов'ян, що увійшли до складу Російської імперії «разом із землею» [1017, арк. 79 зв.]. Керівництвом братства було розроблено навіть своєрідну присягу імператору і Братству – «Переконання членів Російського братства». Важливо, що в тексті «переконань» чітко фіксувалися три основні причини «революційного безумства» учнівської молоді: «вчителі і професори, котрі не змогли захопити слухачів красотами науки й довести, що люди, які присвятили себе науці, мають бути вільними від політичних мрій», батьки, що дали хитке виховання своїм дітям, і зовнішні революційні впливи [1017, с. 5].

Того ж 1906 р. було відкрито Київську Російську монархічну партію [1021, арк. 55], статут якої, як і статут «Російського братства» проголошував спрямування партійної діяльності на зміцнення самодержавства, православ'я та російської народності, захист існуючого адміністративного ладу та відкриття з цією метою нижчих і середніх навчальних закладів. Відомо також про існування «Любарського товариства людей, відданих престолу і вітчизні» (1906). Метою товариства було сприяння «відновленню порядку і спокою у Вітчизні», поширення справжнього розуміння про «священні для російського народу й Вітчизни всеросійський Престол і Верховну владу», попередження непристойних чуток про Найвищих осіб, проведення до Держдуми «людей російських з суворо монархічними і здоровими переконаннями про потреби вітчизни й народу» [1022, арк. 128–128 зв.]. Того ж 1906 р. у Києві було зареєстроване «Товариство об'єднання всіх слов'янських народностей Росії та їх станів для умиротворення і благоденства Вітчизни». Основними своїми цілями товариство вважало покращення морального, розумового і професійного розвитку дітей і дорослих російських слов'ян, розвивати «солідарність між бідними і багатими» та клопотати перед урядом про «визволення Росії від експлуатації іноземцями» [1024, арк. 807].

У результаті їх активної пропагандистської діяльності у науковій думці Росії стали викристалізовуватися поняття й терміни, що мали непересічний

уплив на формування системи національних виховних ідеалів підросійської України. Наприклад, професор Харківського університету й активний член національно-монархічного руху П. Ковалевський уперше сформулював поняття «національне виховання», яке, на його думку, мало «здійснюватися в душі фізичних і душевних властивостей певної нації, в душі величної любові до неї, нескінченної відданості й готовності до самопожертви» [300, с. 6]. Він розмежував терміни «націоналізм» (любов до народу й нації) і «патріотизм» (любов до держави) та обґрунтував відмінності в організації виховання великоросів та інших неросійських народів. Учений переконував, що виховання росіян має бути «чисто російським національним», тоді як виховання громадян інших народностей має «здійснюватися в душі патріотичному, тобто в душі поваги й відданості своїй батьківщині і тій народності, яка утворює основу держави» [300, с. 45]. У своїй праці він курсивом виділяв наступне: «Усяк, хто добровільно переселиться в Росію з метою користуватися її благами, хто б він не був, має залишити свою колишню національність за кордоном Росії, в Росії ж він має стати *русским* (курсив наш, без перекладу), – у протилежному випадку йому немає місця в Росії» [300, с. 76]. Водночас професор не акцентував уваги на тому, що робити з виховними ідеалами тих народів, які не прийшли в Росію добровільно, а опинилися у її складі примусово.

Концепція «справжнього сина вітчизни» знайшла своє відображення і в праці П. Ковалевського «Російський націоналізм і національне виховання в Росії» (1912) [303, с. 5, 7–8]. Цікаво, що панування виховних ідеалів росіян над ідеалами неросійських народів імперії вчений виводив із права крові, пролитої її синами, права самозбереження, права культурної вищості і права переможця [302]. Зазначимо, що ідеї П. Ковалевського про триєдність російського народу (росіян, українців, білорусів) та його концепція «старшого брата» проголошуються актуальними і в сучасній Росії. Зокрема, О. Акімова та І. Верещагіна статтю, присвячену П. Ковалевському [2, с. 9] завершують уривком із його «Педагогічних роздумів...». «Проповідуючи,

однак, народну любов і відданість російським дітям, – цитують вони П. Ковалевського, – ніколи не слід ображати й дітей інших націй, що входять до складу нашої Батьківщини. Слід ставитися до них дружньо й любовно, як до братів, і не давати помітити нашого панування переможця» [301, с. 193]. Можна знайти певне ідеологічно зумовлене пояснення схильнню російських педагогів перед цими ідеями. Однак звучать вони і в контексті сучасних українських педагогічних досліджень. Зокрема, Т. Лутаєва, перераховуючи безперечні наукові заслуги П. Ковалевського, поміж іншим визнає його «прихильником етнічної толерантності у відносинах між представниками різних національностей у дитячому колективі» [405, с. 47] і в якості прикладу звертається до наведеної вище й досить контраверсійної з етичної точки зору цитати П. Ковалевського [405, с. 46]. Дослідниця не заперечує наявності в поглядах П. Ковалевського етноцетризму, концепції «старшого брата» та інших імперських етнічних стереотипів, однак зазначає, що це «не вплинуло на ціннісні орієнтації його послідовників у галузі науки та освіти» [405, с. 47]. Проте очевидно, що сам П. Ковалевський і є тим зразком охарактеризованого ним «сина вітчизни», який у період активного відродження національних виховних ідеалів неросійських народів Російської імперії став членом кількох національно-монархічних організацій і науково обґрунтував панування російського виховного ідеалу над ідеалами інших народів імперії.

Відомо, що процес відродження національних виховних ідеалів на території підросійської України XIX – початку XX ст. відбувався у контексті європейського націєтворчого процесу і загального розвитку національних рухів у Російській імперії. Відповідно до хронології чеського історика М. Гроха національний рух у будь-якій країні проходив три основні фази: науково-етнографічну (вивчення мовних, культурних, соціальних та історичних особливостей етносу), патріотичної агітації (пробудження національної свідомості, згуртування прихильників для створення нової нації) та масового національного руху (усвідомлення національної

ідентичності більшістю населення та масове сприяння поширенню національної ідеології) [767].

З огляду на це можна виділити три стадії відродження національного виховного ідеалу. На першій стадії відтворення відбувається у відповідності до особливостей «національної пам'яті», яка зберігає образи кращих представників етносу. Від міцності сформованих образів і їх значущості в житті народу залежить швидкість їх відтворення. Активація національної пам'яті здійснюється інтелектуальною елітою етносу, котра спрямовує науковий інтерес і зусилля на збір інформації для реставрації власного канону референтних постатей, визначення найважливіших чеснот і цінностей етнічної групи. На другій стадії ключовим концептом національного виховного ідеалу виступає «національна свідомість». Етнічна інтелектуальна еліта, об'єднуючись із політичною, активно пропагує реставровані ідеали в середовищі свого етносу, власним життям доводить їх життєздатність, намагається зібрати якомога більше прихильників, готових виховувати в дітей кращі якості свого народу, формує галузеві виховні ідеали (педагога, митця, політичного чи суспільного діяча), здатні наблизити етнос до його становлення як нації. На третій стадії виокремлюється концепт «національна активність». Національні ідеали виховання отримують масову підтримку більшості представників етносу, починає складатися канон сучасних героїчних постатей, формується усвідомлена готовність відтворювати й захищати власні виховні ідеали.

Розглядаючи в цьому контексті становлення системи національних виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст., слід зазначити, що найбільш яскравим її компонентом був польський виховний ідеал, дієвість і надзвичайна впливовість якого зумовлені високим рівнем національної пам'яті, національної свідомості й національної активності польського народу. Характерною рисою польської спільноти була висока культура її суспільного життя, яке поляки реалізовували через розгалужену мережу різного роду громадських об'єднань – професійних, добродійних,

релігійних, політичних, спільною рисою яких були плекання і захист національних ідеалів.

На думку М. Бердяєва, першою формою самоорганізації суспільства стало масонство [41, с. 20], що за часів царювання Павла I та Олександра I особливо поширилося на Правобережній Україні, і найбільш активними членами якого виявилися саме поляки. Масони усім своїм життям прагнули досконалості, наближення до певного ідеалу, про що свідчать навіть назви окремих масонських лож: «Доброчинний поляк» (м. Острог), «Досконала таємниця» (м. Дубно), «Увінчана цнота» (м. Рафалівка), «Мінерва» (м. Звягель), «Марс» (м. Полонне) та ін. [199, с. 86]. Відтак логічно, що до масонських лож належали високоосвічені й впливові представники польської спільноти. Відомо, зокрема, що масоном був князь А. Є. Чарториский – організатор Віленського навчального округу, міністр, член Державної ради й тимчасового уряду, сенатор. Крім того, масонами були й інші сенатори та послы, генерали й полковники, таємні радники, маршалки й депутати, адвокати і судді, ксьондзи, письменники, художники й лікарі – тобто мало не вся інтелектуальна еліта нації [838, с. 14–16]. В. Єршов наголошував, що вони були скрізь, «де можна було посильно вплинути на зміну тодішнього політичного устрою краю» [199, с. 84]. О. Крижанівська також підкреслювала соціальну активність масонів, що заявили про себе в усіх потрясіннях Європи [351].

Дослідники масонського руху вказують на руйнівний характер поглядів масонів, що заперечували не лише сакральність влади, але й релігії, національності, батьківщини і традицій виховання [199, с. 85]. Деякі їхні сучасники висловлювали щире занепокоєння з приводу космополітизму масонів, що суперечив основним концептам польського виховного ідеалу – любові до Бога і відданості Батьківщині. Зокрема, Є. Івановський писав, що масонські ложі, упроваджуючи ідею братерства між усіма людьми та знищення всіх упереджень та забобонів між ними, «підкопують дві найсвятіші основи й традиції: релігію та батьківщину» [846, с. 137–138].

Однак існує також думка, що для правобережних поляків масонство було швидше аристократичною забавою, ніж покликом душі чи необхідністю [199, с. 86]. З огляду на це масонський космополітизм кінця XVIII – початку XIX ст., коли виховні ідеали поляків ще мали в Російській імперії особливий статус і безпечні умови розвитку, не мав жодних негативних наслідків, натомість сприяв утвердженню у змісті польського виховного ідеалу толерантного ставлення до інших народів своєї батьківщини. Крім того, важливою заслугою масонських лож стала орієнтація їх діяльності на боротьбу з комплексом «створення кумира», що виробило певний національний імунітет проти деформуючого впливу на власні ідеали «чужих» авторитетів. Ця властивість дуже знадобилася полякам Правобережної України вже в 30-х роки XIX століття, коли царський режим кинув на боротьбу проти їхніх ідеалів усю міць великороської імперської ідеології. Хоча у 1822 р. усі масонські ложі Російської імперії були заборонені, а державні службовці зобов'язані були давати особисту підписку про відсутність членства в будь-якій масонській ложі як у самій імперії, так і за її межами [996, арк. 15], сформована ними вимога соціальної активності міцно вкоренилася в національному виховному ідеалі поляків, що, на відміну від ідеалів багатьох інших національних меншин імперії, не зламався під потужним асимілятивним пресом, а переорієнтувався на активну добродієвну, а також таємну культурно-освітню діяльність.

Після 1812 р., як згадував М. Чайковський, «почалося справжнє братання» польських і російських офіцерів, між якими була «взаємна відвертість, без задніх думок, прагнень, припущень і комбінацій» [774, с. 120]. Відомо навіть про те, що спільними їх зусиллями було створене «Товариство лицарів-тамплієрів». Цікаво також, що члени цього товариства мету його, як не дивно, розуміли по-різному: росіяни були впевнені, що вона полягає у єднанні слов'янських народів, а поляки розуміли її у створенні «республік польської й російської окремо» [773, с. 64].

Ідейним джерелом виховного ідеалу поляків можна також вважати діяльність різних літературно-мистецьких об'єднань поляків українсько-польського пограниччя. Члени громадського об'єднання випускників Кременецького ліцею «Кременецьке коло» (1793–1831) у процесі літературної діяльності прищеплювали своїм читачам кращі європейські й національні чесноти, сформували ідею «шляхетності польського серця» та обґрунтували її домінування над «холодним європейським розумом» [199, с. 86]. Після поразки польського повстання 1831 р. дієвість польського виховного ідеалу знайшла своє відображення в громадсько-політичних і професійних об'єднаннях, що здебільшого носили таємний характер: «Товариство польського народу» Ш. Конарського (1835–1838), студентське об'єднання «Таємна корпорація волиняків» (1845), «Троїстий союз студентів трьох правобережних губерній» (50-ті рр. XIX ст.), волинське, київське й подільське студентські земляцтва тощо. Члени цих об'єднань гуртували дієві осередки активної національної еліти, завжди готової до захисту національних ідеалів.

Крім того, поляки Російської імперії намагалися і в офіційний спосіб захищати власні цінності. Так з'явилися Литовсько-волинська котерія (1841), Житомирський дворянський клуб (1855), Волинське товариство доброчинності (1857), Житомирське лікарське товариство (1859), Товариство з видання польських книг за зниженими цінами (1859) та ін. Однак легальні об'єднання неминуче приходили або до їх закриття, або до внутрішніх розколів через надмірну лояльність окремих членів до російської влади.

Наприклад, створене в м. Житомирі К. Качковським, А. Грозою та Л. Ліпковським Товариство з видання польських книг мало власну друкарню, літографію та книгарню, підготувало «Буквар», «Хронологію історії Польщі», «Катехізис», поширювало численні оповідання про історичні постаті й події польського народу тощо. На засіданнях Товариства, що йменувалися сесіями, проводилися зустрічі з літераторами та людьми, чий життєвий шлях міг служити взірцем для своїх співгромадян [199, с. 184].

Однак уже в 1860 р. діяльність Товариства була припинена, проти його очільників було відкрито судову справу, що затягнулася на довгі роки, що, однак, не завадило йому перейти на режим нелегальної діяльності.

Литовсько-волинська літературна котерія об'єднала найкращих митців польського слова навколо ідеї служіння народу й батьківщині, змушених жити в межах Російської імперії. В основі діяльності членів Котерії – пошуки морального, соціального й політичного консенсусу, вирішення проблеми співіснування польського та російського виховних ідеалів. У Котерії виокремилася група М. Грабовського та Г. Жевуського, що об'єдналася довкола «Петербурзького тижневика», яка пропагувала визнану царським урядом ідею єдності польського, українського та російського народів під патронатом Росії, виступала з критикою впливів польської еміграції на культурне життя російських поляків, заохочувала співпрацю з царською адміністрацією, говорила про необхідність спрямування польського патріотизму на користь великої російської держави. З іншого боку, навколо альманаху «Зірка» згуртувалися Ю. І. Крашевський, Г. Олізар та інші літератори, які засуджували проімперську толерантність своїх колег, що призвело до розколу і згасання діяльності Котерії.

Неодмінною цінністю польського виховного ідеалу була національно орієнтована доброчинність. Ідея національного гуртування пронизувала діяльність численних доброчинних польських товариств, об'єднань і приватних осіб, які відкривали притулки, засновували навчальні заклади, надавали стипендії, дбали про майбутнє своїх співвітчизників, виховуючи їх у дусі відданості національним ідеалам [643, с. 80]. При цьому, поляки дуже неохоче жертвували на справи освіти й виховання молоді в інституціях, діяльність яких контролювалася російською владою [638, с. L; 937, арк. 22, 24–25].

Високу дієвість польського виховного ідеалу і стійкість основних його концептів доводить відкриття легальних і таємних громадських організацій національно-культурного спрямування («Товариство наукової допомоги»,



«Київська гміна» [922, арк. 14], культурно-освітнє товариство Мацеж Польска [647, с. 90], товариство «Освіта» [967, с. 115] та розгалужена мережа таємних польських шкіл [645, с. 56–57; 850, с. 177], проти яких влада організувала безпрецедентну боротьбу [880, арк. 13; 915, арк. 6; 939, арк. 12–13; 954, арк. 1–312; 956, арк. 232–243, 258–261; 975, арк. 1–21; 1016, арк. 25 зв.; 1032, арк. 361; 1034, арк. 8; 1035, арк. 31–32]. Проте вся імперська репресивна машина так і не змогла знищити таємної шкільної мережі поляків [646, с. 18; 889, арк. 1–2; 919, арк. 454; 938, арк. 11; 957, арк. 57–73; 958, арк. 11–13; 989, арк. 49], яка продовжувала діяти, фокусуючи увагу інших народів на націєтворчих концептах польського виховного ідеалу: мовному патріотизмі, європейській освіті й національному вихованні.

Польський виховний ідеал мав ще одну характерну властивість: до його змісту закладалася здатність до самозбереження (певної консервації цінностей, приховування чи маскуванню їх) та самовідтворення у слухний для цього час. Про це писав видатний польський поет і громадський діяч, автор концепції «ідеальної людини» або «людини майбутнього» [84, с. 137] А. Міцкевич. Як наголошувала І. Веремійчук, перетворення людини в «досконалу» А. Міцкевич розумів як правильне виховання її в дусі патріотизму, стійкості, фізичної й духовної витривалості, незламної відданості рідній землі і гнучкості поведінки. Творчості А. Міцкевича завдячує своєю появою термін «валенродизм» (з поеми «Конрад Валенрод»), який сучасники тлумачать як вкорінення у ворожі лави з метою їхнього розвалу і знищення [872, с. 262]. Справжній патріот, на думку поета, зовні мав бути лояльним до поневолювача, але при цьому постійно готуватися до переможної боротьби з ним. У вірші «До польки-матері», створеному у 1830 р. після поразки варшавського повстання, найголовнішим покликанням польських матерів А. Міцкевич називає виховання гордого громадянина, відданого пам'яті старих відважних польських поколінь. Поезія пронизана почуттям трагічного безсилля й усвідомлення тривалої національної

залежності, тому поет закликає матерів навчити синів жити у тяжкий для нації час – без ілюзій, але з вірою й готовністю до боротьби:

*Хай дійдуть згоди нації й держави,  
На землю злине миру благостиня,  
А твого сина жде борня без слави  
І мученицька смерть – без воскресіння.*

*Пошли ж його скоріше в нетрі, в пущі,  
Хай у печері скриється, то, може.  
Приспить, сердешний, думи невсипущі,  
З отруйним гадам поділивши ложе.*

*Там стане він байдужим і холодним,  
Навчиться, як безодня, німувати,  
Труїть нечутно випаром болотним,  
Слизьким вужем покірно плазувати.*

*Спаситель наш, в невинності дитинній,  
Голубив хрест і був на нім розп'ятий...  
О Мати-Полько! Й ти подбай ще нині  
Про іграшки підхожі для хлоп'яти [453, с. 190].*

Активна діяльність легальних і таємних громадських об'єднань поляків польсько-українського пограниччя Російської імперії сприяла формуванню стійкого польського виховного ідеалу, основним концептами якого були християнська дієва любов до ближнього, міжетнічна толерантність, громадська активність, національний патріотизм, європейська освіта, здатність до самозбереження і готовність до відтворення.

Українці, на відміну від поляків, кілька століть жили в умовах відсутності державності, що притупило національну пам'ять народу, без

національної еліти, більшість якої змінила власну національну самоідентифікацію, та під потужним ідеологічним тиском держави-завойовниці, яка відняла в українців рідномовну школу, привласнила їх стародавні ідеали, витіснила ідеали простих верств на маргінес суспільних і державних інтересів. За таких умов відродження українського виховного ідеалу було неймовірно складним завданням. Однак розгортання в ХІХ – на початку ХХ ст. європейського націєтворчого процесу із притаманною йому увагою до історії етносів активувало й інтерес до історії українського народу.

Перші традиції активного захисту українських виховних ідеалів були закладені «братствами», які упродовж ХVІ–ХVІІІ ст. згуртували навколо себе багатьох представників духовної і світської української еліти. Однак, як зазначала Л. Карпова, «після втрати виплеканого національно-культурного ідеалу, пов'язаного з єдністю українських земель і Києвом як культурним центром», у першій половині ХVІІІ ст. вони частково пристали до унії і в ХІХ ст. дедалі менше стали перейматися справами українства [286, с. 52]. Проте братські школи виховали плеяду української інтелектуальної еліти, яка у ХІХ – на початку ХХ ст. стала джерелом відродження українського виховного ідеалу. На таких засадах функціонувала школа англійця Д. Волсея в Бердичеві, яку сучасники називали слов'янською мозаїкою (у ній спільно навчалися українці, поляки й росіяни) та джерелом козацько-шляхетського виховання. М. Чайковський зазначав, що випускники цього закладу стали «творцями української школи, яка потім перейшла за Дніпро і дала відомих літераторів, поляків-українофілів» [773, с. 55].

Для першого етапу українського відродження характерною була загальноросійська лояльність до героїко-патріотичного висвітлення малоросійської історії [828, с. 39]. На початку ХІХ ст. І. Котляревський, який сповідував «ідеал доброчесної особи» [533, с. 111], усьому світові нагадав, що ще існують українці – «великий народ зі своєю територією, мовою, побутом, звичаями, обрядами, етико-соціальними поглядами, особливостями психічного складу та національного характеру, своєю філософією буття,

етнографією, зі своєю «зруйнованою Троєю» і майбутнім Римом» [716, с. 97]. Письменник особливу увагу в ідеалі українців приділив національним цінностям і чеснотам, не ідеалізуючи своїх героїв, а відтворюючи «ті риси ідеалу людини, які сформувалися внаслідок історичної діяльності українського народу» [716, с. 28]. Він репрезентував також виховний ідеал української дівчини – розумної і працьовитої, чесною і вірною у любові, чуйною і слухняною, сильною духом і здатною боротися за свої права [340, с. 223].

Одним із перших стимулів до наукового розгляду української історії стала чотиритомна праця російського історика Д. Бантиша-Каменського «Історія Малої Росії» (Москва, 1822) [283, с. 100], замовлена князем М. Рєпніним-Волконським з метою задоволення національних амбіцій малоросійської аристократії на імперських теренах [827, с. 172]. До реалізації проекту долучилися З. Доленга-Ходаковський, В. Каразін, Г. Квітка-Основ'яненко, І. Котляревський, В. Капніст та ін. [827, с. 169]. Ця праця вперше представила канон героїчних українських постатей як своєрідне «поле слави» достойних синів (Б. Хмельницького, П. Конашевича-Сагайдачного, Д. Вишневецького), відданих російським самодержцям [31, с. V, VI, XXIV, XVI–XVII]. Як підкреслював О. Ясь, «ностальгійно-патріотичні настрої лівобережної української аристократії першої третини XIX ст. зазвичай не виходили поза рамки лояльності до імперії Романових» [827, с. 168, 170]. Однак книга Д. Бантиша-Каменського сильно сколихнула національну пам'ять українців й стимулювала нові історичні дослідження («Історія Русів» невідомого автора, «Історія України» О. Мартоса, «Історія Малоросії» М. Маркевича та ін.). Тобто українська інтелектуальна еліта перейшла від «ностальгічного патріотизму» до більш активних досліджень української минувшини, пробуджуючи національну свідомість, виявляючи та згуртовуючи прихильників.

У представників української інтелектуальної еліти з'явилася потреба «ділитися» усвідомленням своєї ідентичності, задовольнити яку можна було шляхом національного гуртування. Цей етап відродження українського

виховного ідеалу завдячує появі низки національних громадських об'єднань, діяльність яких вже виходила за межі лояльного і вузького кола місцевих аристократів, заявляла про себе на сторінках періодичних видань і становила реальну загрозу денаціоналізованій імперській системі виховних ідеалів. У державі стрімко окреслювалося «українське питання», яке змінило попередню лояльність влади до всього українського його категоричним запереченням. Найбільш потужним було гуртування інтелектуальної еліти довкола періодичних видань Харкова («Харківський щотижневик», «Український вісник», «Український журнал», «Український альманах», «Запорізька старовина»), Одеси («Одеський вісник»), Києва («Недільне читання», «Киянин»), що закликали об'єднуватися довкола українського слова [544, с. 14]. У 1838 р. в усіх губернських центрах України з'явилися губернські відомості, які також містили місцеві краєзнавчі матеріали з характеристиками багатьох видатних осіб. На сторінках вітчизняної періодики став відроджуватися образ взірцевого представника української нації й поставала проблема «порівняння ідеалів», що у 60-х рр. XIX ст. оформилася в теорію «контрастності» ідеальних типів українців і росіян [16, с. 97; 337; 471, с. 8; 472, с. 104].

Наприкінці 1845 р. національне гуртування української інтелігенції вийшло на новий рівень – об'єднання громадських і політичних цінностей, результатом чого стало утворення Україно-Слов'янського товариства – української таємної політичної організації «Кирило-Мефодіївське братство» у складі 12 українських інтелігентів (Г. Андрузький, В. Білозерський, М. Гулак, М. Костомаров, П. Куліш, О. Маркевич, О. Навроцький, Д. Пильчиков, І. Посяда, М. Савич, О. Тулуб, Т. Шевченко). Програмні положення братства були викладені у «Законі Божому» або «Книзі буття українського народу» М. Костомарова, в якій представлено головні чесноти українського виховного ідеалу (християнська любов до ближнього та землі своєї, відповідальність за долю родини й цілого народу, воля й рівність, миролюбність і готовність до захисту своїх цінностей). У поглядах своїх

кирило-мефодіївці спиралися на цінності та ідеали вільного козацтва [675, п. 72], засуджували небратню політику польських панів і московського царя [675, п. 84], розділ України називали «найпоганішим ділом, яке тільки можна найти в історії», а боротьбу українців за свою волю «славнішою війною за свободу, яка тільки єсть в історії» [675, п. 88].

Товариство не ставило жодних політичних завдань, які могли б зашкодити існуванню імперії. Однак усі слідчі називали його «малоросійською партією» [292, с. 29], викриваючи імперські страхи перед наростаючою силою української національної самосвідомості. Усі члени Товариства були покарані ув'язненням, засланням, забороною професійної діяльності й позбавлені права повертатися в Україну. Це сильно скалічило їхні долі, зумовило внутрішньо особистісні конфлікти, деформувало уявлення про українські ідеали, однак не зупинило наростання українського національного руху.

Уже в 50-х рр. XIX ст. національне гуртування української інтелігенції заявляє про себе утворенням самодіяльних нелегальних організацій – «Громад» – національно-культурних товариств, що виникли у Києві й Петербурзі, а згодом – у Харкові, Одесі, Полтаві, Чернігові та інших містах України [545]. Біля їх витоків стояли В. Антонович, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, М. Лисенко, М. Старицький, П. Чубинський, Т. Шевченко та ін., які через періодичні видання «Основа», «Київська старовина», «Київський телеграф» та ін. готували підґрунтя для патріотичної агітації серед народу. Громадівці заперечували наявність у своїй діяльності політичних цілей, відкладаючи їх до того часу, коли народ буде готовий сприймати політичні заклики своєї еліти. Головною метою вони вважали моральне виховання особистості, для чого розроблялася програма практичних дій: створення рідномовної школи, укладання українського словника, правопису й підручників, підготовка українських учителів, виховання відповідальної української національної еліти та відродження її авторитету. Без реалізації цієї програми було неможливо активувати

найкращі національні чесноти, відновити внутрішню самоповагу українського народу й об'єднати його в єдину націю.

У 1897 р. В. Антонович та О. Кониський організували з'їзд представників громад, на якому було створено Загальну Українську Безпартійну Демократичну Організацію, що мала координувати працю всіх громад. Ця організація 1904 р. перетворилася на Українську Демократичну Партію, а згодом – на Українську Демократично-Радикальну Партію. Такі трансформації поглядів українських діячів від культурно-просвітницького до політичного напрямів діяльності знаменували зближення національних і політичних цінностей нової інтелектуальної еліти, що завершувало перехід від першого етапу формування національного виховного ідеалу, метою якого була активація національної пам'яті, до другого, ключовим завданням якого стало формування національної свідомості українського народу.

У другій половині XIX ст. інтелектуальна громадськість України гуртувалася ще й довкола Товариств грамотності – особливих громадсько-просвітніх організацій, створюваних для поширення грамотності і загальної освіти серед широких мас населення. Вони дуже допомогли збагаченню інтелектуального ґрунту тієї частини українського суспільства, що стала плекати посіяне українською інтелектуальною елітою зерно відродження національного виховного ідеалу. Відомо, наприклад, про активну просвітницьку діяльність Харківського, Київського, Полтавського, Катеринославського, Волинського товариств. Здебільшого вони зосереджувалися на виданні книг для народу, створенні бібліотек і читалень, популяризації змістовного дозвілля та ін. [907; 920; 934; 942; 1010; 1031].

Після 1905 р. найактивнішими провідниками ідей пробудження національної свідомості широких верств українського суспільства стали західноукраїнські легальні товариства – «Просвіти», ідеї яких просочувалися на підросійську Україну й відгукувалися у творчості її громадянців. Мета створення «Просвіт» сформульована західноукраїнським педагогом О. Барвінським (1847–1926). «Утративши наслідком історичних причин

вищу верству суспільности, наших вельмож, – зазначав він, – мусимо зайняти ширше становище, щоб добути собі приналежне місце між культурними народами» [132, с. 137]. У 1905–1907 рр. на території України було відкрито близько п'ятнадцяти «Просвіт» [275, с. 11], [253, с. 205], зокрема в Житомирі, Катеринославі, Києві, Одесі, Полтаві, Чернігові. Вони активно сприяли моральному вихованню особистості й відродженню її національних ідеалів шляхом влаштування шкіл, повторних і вечірніх занять із дорослими, правничих, медичних, сільськогосподарських курсів, бібліотек, читалень, книгарень, книжкових кіосків, пересувних виставок, фондів, музеїв, архівів тощо [1, с. 549–550; 253, с. 205; 275, с. 11; 394, с. 517, 541; 1013, с. 178–178 зв.; 1030, с. 114].

Особливою заслугою членів українських «Просвіт» є обґрунтування національного виховного ідеалу, розробленого на основі ідеалів народної педагогіки. Н. Опанасенко складовими виховного ідеалу, представленого у працях А. Вахнянина, Б. Грінченка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, С. Русової, І. Стешенка, С. Сірополка, О. Огоновського та ін. просвітян, називає цінності національні (історична пам'ять, патріотизм, рідна мова, волелюбність, почуття національної гідності, толерантність, працьовитість) та загальнолюдські (доброта, благородство, гуманність, щирість, великодушність, гідність) [499]. На думку дослідниці, всіх просвітян об'єднувало прагнення створити національну за змістом та формою школу, в якій би мав практичне вираження сформульований ними виховний ідеал. З цією метою у своїй діяльності педагоги-просвітителі окреслювали концептуальні підходи до формування основ рідної школи, визначали основні напрями її діяльності, обговорювали актуальні питання змісту освіти тощо. «І чи не диво ж, не сором, – писав член Київської «Просвіти» В. Дурдуківський, – що з початком двадцятого віку в Росії, яка вважає себе за культурну державу, нам, більш як тридцяти-мільйонованому народові, не дозволяють мати свою рідну школу?» [441, с. 34]. Після 1905 р. Т. Лубенцем, С. Русовою, О. Базилевичем, Б. Грінченком, Г. Неводовським,



С. Черкасенком та ін. було видано низку підручників для української школи, які повинні були наблизити умови навчання й виховання українських дітей до ефективного засвоєння ними розроблених просвітянами цінностей українського виховного ідеалу.

Завданням української інтелігенції другої половини XIX – початку XX ст. було також формування української педагогічної еліти. Е. Панасенко наголошувала, що проблема формування ідеалу вчителя в цей час уперше стала активно розроблятися вітчизняними педагогами-журналістами [515, с. 15]. Це був етап переосмислення українською інтелектуальною елітою існуючих соціально-політичних, моральних, культурних та естетичних ідеалів. З початком нового століття, що характеризувалося активацією суспільно-політичних рухів, відбулося оформлення двох основних уявлень про відродження образу ідеальної людини: матеріалістичного (герой-революціонер) та релігійного (християнський подвижник). На перетині цих уявлень та з урахуванням офіційного педагогічного ідеалу, відбувалося формування національного образу ідеального вчителя. Тому, як зазначала Е. Панасенко, у педагогічній думці співіснували два ідеали вчителя: абсолютний (образ Ісуса Христа) та реальний (ідеал вчителя-подвижника) [515, с. 15–16]. Освітньо-культурні діячі початку XX ст. ідеал педагога представляли як систему ідеальних якостей, в основі якої – гармонія духу, громадянськості та професіоналізму. Цей ідеал активно пропагували практично всі українські письменники-просвітителі і громадські діячі другої половини XIX – початку XX ст. [501; 794, с. 169], однак формування його в Російській імперії стало для української національної еліти актом справжньої жертвності, оскільки вся потужність державного апарату була спрямована на боротьбу проти формування української педагогічної інтелігенції. Проросійська преса («Час», «Московські відомості», «Колокол» та ін.) називала українських учителів «мазепинцями» й «сепаратистами», які «руйнують основи державності» [248, с. 5]. Показовим щодо цього виявилось ставлення офіційної влади до Всеросійського з'їзду з питань народної освіти

(1913) (Додаток В.3.). Архівні документи щодо цього з'їзду виявили безліч імперських страхів, серед яких чи не найбільший – це «українське питання».

Інспектор М. Добрашев в одному з секретних доносів, демонструючи вищому керівництву свою «методику» боротьби з українофільством у школі, зазначав, що на співбесідах із кандидатами на вчительські посади він радив зректися українофільських ідей, якщо вони таким співчували. «Після таких моїх настанов, – звітував він, – четверо вчителів одразу відмовилися від місць» [909, арк. 47 зв.]. Таким чином чиновник мимоволі залишив свідчення того, як українські вчителі готові були радше відмовитися від хліба насущного, який давала їм учительська посада, ніж від власних національних переконань. Ці факти свідчать про нову якість українського вчительства, яке стало вибиратися з «футляра казенного зразка» [250]. Особливістю відродження українського виховного ідеалу став прометеїзм як нескореність, жертівність, любов до свободи й незалежності. В українській літературі XIX – початку XX ст. (І. Франко, Т. Шевченко, Леся Українка) прометеїзм став однією з провідних тем, що відображала невмирущу надію українців у головні ідеали своєї нації [732, с. 87, 181, 360; 781, с. 125]. Від письменників-просвітитетів ідея прометеїзму як жертвовного нескорення природно увійшла в життя й діяльність нової педагогічної еліти України. Взірцем цього є численні постаті освітніх діячів неукраїнського походження, які присвятили своє життя боротьбі за ідеали своєї української батьківщини: вихована у французько-шведській родині С. Русова [359], донька німця й росіянки О. Левчанівська [385, с. 17], поляки В. Антонович, К. Михальчук, Т. Рильський та ін. На початку XX ст. приклади прометеїзму стало також демонструвати й молоде покоління вітчизняної педагогічної еліти. Відомо, наприклад, про відрахування з Київського педагогічного інституту при Фребелівському товаристві слухачки Рахілі Геллер за участь в організації святкування сторічного ювілею Т. Шевченка і спів «Вічної пам'яті» українському Кобзареві [926, арк. 28–28 зв.]. Молодь України вчилася пишатися національними героями усіх своїх побратимів, що створювало

підґрунтя для об'єднання різних етносів України в єдину політичну націю, зміцнену відмінними, але спільно вистражданими виховними ідеалами.

У витвореній російською ідеологією ієрархічній системі виховних ідеалів маргіналізовані місця займали також ідеали цілої низки інших етнічних груп (євреїв, німців, чехів, татар та ін.), які у XIX – на початку XX ст. у різні способи протистояли асимілятивному принципу побудови національних взаємин у Російській імперії.

Попри численні асимілятивні загрози найбільш сталими виявилися виховні ідеали українського єврейства, оскільки їх однаково старанно плекали як у родинях, так у єврейських громадах і школах. На українських землях це була найчисельніша національна меншина, що становила майже 40 % загальної кількості євреїв, які мешкали у Східній Європі. Міцність і дієвість єврейських виховних ідеалів зумовлювалася, з одного боку, суворим дотриманням іудеями своїх традицій, а з іншого, – царською політикою територіальної, економічної і соціальної маргіналізації єврейського народу. «Все життя містечкової общини, – зазначав О. Крічкер, – концентрувалося довкола ідеалів дотримання заповідей та глибоко національного релігійного вчення» [354, с. 14], що призвело до формування особливого виховного ідеалу євреїв – «законницької праведності» [416, с. 62–64]. Російська політика ізолювання євреїв локалізувала не лише їх життя, але й освіту в тісних межах національних громад і таким чином сприяла збереженню національної ідентичності [882, арк. 8; 944, с. 31 зв.].

Важливе значення для збереження і відтворення єврейського виховного ідеалу мала соціальна стратифікація єврейської спільноти, яка визначала соціальне замовлення на певний «стандарт» освіти й зумовлювала внутрішні критерії побудови системи національних виховних ідеалів. Слід враховувати існуючий на той час поділ єврейського суспільства на два основні класи: «шепне іден» або «шейне» (гарні євреї) та «просте» (прості). Основним критерієм такої класифікації була не заможність, а освіченість і в першу чергу, ґрунтовне знання Тори. Приналежність до класу «шейне» вважалася

не естетичною характеристикою зовнішності, а відображала рівень інтелекту особи, її поведінку й манери, тобто її «шепю». «Гарний єврей» міг бути заможним, однак ідеал «шейне» вимагав від нього залишатися водночас людиною ввічливою і скромною. Такі соціальні традиції спонукали кожного єврея дбати про наближення своїх дітей до ідеалу «шейне» [800, с. 53].

Релігійні традиції вимагали також, щоб усі євреї свято берегли свою відмінність від інших народів в іменах, мові й одязі [149]. Мові єврейського народу була притаманна нерозривність змісту багатьох понять, пов'язаних із вихованням і навчанням дітей. Зокрема, педагогічний термін «хінух» гебрійською мовою одночасно позначав освіту й виховання. У старозавітному тлумаченні нерозривно зливалися також поняття «письмо» й «закон», «син» і «учень», «талмуд-тора» й «вивчення закону» [432, с. 137, 166, 172]. Таку особливість М. Пирогов називав «найвищою стороною єврея», котрий вважав навчання сина письму своїм святим обов'язком, оскільки був глибоко переконаний, «що письмо є єдиним засобом пізнати закон» [62, с. 11]. Результатом такої органічної єдності освітнього й виховного процесів стали національно осмислена глибока релігійність і досить високий показник рівня освіченості євреїв [86, с. 7].

Особливістю виховного ідеалу євреїв було також нерозривне поєднання його духовної сторони з матеріальною. Національний колорит мали єврейські помешкання та шкільні приміщення, що прикрашалися портретами видатних рабинів і предків господарів. Єврейська родина, громада і школа висували єдині й суворі вимоги до єврейського національного вбрання [624, с. 72]. Сакральне ставлення євреїв до свого одягу та відмінність його від інших було однією з причин психологічного тиску на єврейських учнів у державних російськомовних закладах і самоізоляції їх у нетовариському чужому середовищі [48, с. 17]. Потреба захисту цієї зовнішньої сторони виховного ідеалу євреїв багато в чому зумовила на початку ХХ ст. зниження їх інтересу до державних училищ. Лише в закладах, утримуваних своєю громадою, вони

могли спокійно зберігати й передавати дітям національні ідеали свого народу.

Трансформація єврейських національних ідеалів тісно пов'язана із мовами єврейського народу – «іврит» та «ідиш», взаємини між якими певний час були предметом протистояння виховних ідеалів різних верств і страт єврейського суспільства. Якщо іврит відкривав релігійні істини здебільшого заможним чоловікам, то мова ідиш була важливим засобом культурної комунікації єврейського жіноцтва і об'єднуючим фактором усього єврейського народу. Євреї вважали, що іврит – «Свята мова», а ідиш – «мамина мова» [746]. Єврейський письменник І. Башевіс-Зінгер (1904–1991) вважав, що саме в ідиші відображені основні чесноти й риси єврейського національного ідеалу XIX ст.: безмежна терплячість, глибока вдячність і незгасима віра у краще життя [747]. Натомість іврит виявився мовою, що молила про відродження, несучи в собі перспективу державності «в Ерец Ізраель» і найкращих умов для розквіту національних ідеалів [138]. Тобто мова ідиш у виховному ідеалі єврейського народу знаменувала його жертовність і смирення, а мова іврит стала джерелом надії, потенційним двигуном майбутнього національного відродження.

Модернізація усіх сфер життя Російської імперії кінця XIX – початку XX ст. та активація руху єврейського Просвітництва (Гаскала) детермінували дискусії навколо освітньо-виховних канонів життя єврейської громади, що виокремили чотири основні ідеологічні напрями: нових ортодоксів, реформаторів, консерваторів та крайніх ортодоксів. Причому, як зазначали В. Гусев та Ю. Корогодський, на території України були поширені переважно ортодоксальні течії [149], що продовжували обстоювати непорушність усіх складових єврейського виховного ідеалу. В умовах бездержавності виховний ідеал єврейського народу не зазнав таких деформацій, як український. Втрати євреїв у колах національної аристократії не були критичними для національної самоідентифікації, національна ідея завжди підтримувалася релігією народу, а громади й родини ревно берегли свою мову, культуру й

історію. Відтак єврейське національне відродження значно відрізнялося від українського тим, що йому не потрібно було пробуджувати національну пам'ять і формувати національну свідомість, які завжди були неодмінними умовами виживання єврейського етносу. О. Забужко з цього приводу писала: «Не дивно, що євреї – одна з двох, поруч із стародавніми греками, націй, виниклих на світанку сучасної цивілізації, задовго до епохи світових релігій, і єдина, що потрапила зберегти свою тожсамість непорушною впродовж усієї історії аж до нашого часу, – набули в очах української національної інтелігенції невідпорного притягального чару «ідеальної нації» [249].

Варто наголосити, що українська інтелектуальна еліта середини XIX ст. здійснила спробу дослідження умов взаємовигідного співіснування різних національних ідеалів в межах спільного часопростору, налагодження дружніх міжетнічних стосунків, зокрема, «покращення євреїв» шляхом залучення їх до української культури [776, с. 122]. Зокрема, П. Куліш на сторінках часопису «Основа» засуджував самоізоляцію євреїв як таку, що перешкоджала вирішенню багатьох існуючих міжетнічних проблем. «Для нації ніщо не може бути більш шкідливим, – писав П. Куліш, – ніж існування серед неї інших народностей, котрі тримають себе осторонь і байдужі до її долі або – ще гірше – прагнуть підкорити її своїй владі та своєму впливу. Взаємне зближення, просвіта понять, зміна шкідливих суспільних відносин – ось та справа, якій з користю та успіхом можуть присвятити себе люди, які бажають послужити своєму народу» [370, с. 141].

Однак варто зазначити, що єврейський виховний ідеал, попри свою традиційну сталість, все ж зазнавав у XIX ст. певних трансформацій, які віддзеркалила своїм життям і творчістю єврейськомовна інтелектуальна еліта тогочасної України. Ізраель Аксенфельд (1787–1866) після служби в російській армії і спілкування з прихильниками Гаскали став рішучим противником ідеалів хасидизму. Абрагам Бер Готлобер (1810–1899) відійшов від хасидизму, став симпатизувати прихильникам Гаскали, а після погромів 1880-х рр. приєднався до палестинофілів. Подібних трансформацій зазнав

також світогляд багатьох інших єврейських письменників, зокрема Менделе Мойхер-Сфоріма (1836–1917), Ахат га-Ами (1856–1927), Хаїма Нахмана Бялика (1873–1934). У своїх творах усі вони не лише створювали типові образи єврейського народу, викристалізовували його найкращі риси і найважливіші цінності, але й у властивій єврейській літературі м'якій іронічно-саркастичній формі окреслювали власне критичне ставлення до людських недоліків і окремих національних традицій, які стримували прогресивні зміни в уявленнях єврейського народу про власні виховні ідеали. Менделе Мойхер-Сфорім у збірці «Суд світу» (1860) засуджує фанатизм релігійних лідерів, у романі «Батьки й діти» (1868) відображає ціннісний конфлікт ортодоксальних батьків зі своїми дітьми. У повісті «Маленька людинка» (1864) він створює образ бідолашного єврея, у свідомості якого поволі відбувається трагічна трансформація ціннісного світу. Побачений ним у дитинстві в очах матері «чоловічок», якого вона назвала людською душею, добрий, ласкавий і ніжний – ідеал його палких дитячих мрій трансформувався з віком у нікчемну «людинку», що за будь-яку ціну прагнула лише грошей і влади. Герой змушений ідентифікувати себе з антиідеалом, усвідомлює своє трагічне перетворення на особу, що не вірила у правду, чесність, милосердя і дружбу, розбещувала людей, перетворюючи їх на худобу, виправдовувала беззаконня неіснуючими законами, доносила на безневинних. «Каюся в гріху, який скоїв, – зізнається він, – створивши свою шатію, людей, здатних на всяку мерзенність» [434, с. 51].

Створений Менделе Мойхер-Сфорімом образ «маленької людинки», як здатного на каяття грішника, був переосмислений Шолом-Алейхемом у трагікомічному образі «людини повітря» – простої, зарядженої нестримною енергією, наділеної геніальною винахідливістю, сповненої життєдайного гумору і безмежної віри в успіх і водночас абсолютно позбавленої здорового практицизму особи, що постійно кориться, пристосовується, втрачає і програє. Письменник дуже обережно підштовхував читача до думки про те, що «людина повітря» – це загнана у глухий кут єврейська нація, котра не

може вирватися з кола проблем через (як не дивно!) кращі свої риси: витривалість, терплячість, толерантність, дружелюбність, душевну м'якість тощо. Цей образ, повторюваний і в інших творах Шолом-Алейхема, благав вдумливого читача здогадатися, що надміру виражена чеснота деформує особистість, стає гальмівним фактором її розвитку. «Людина повітря» – це своєрідний приклад застосування в літературі прийому «виховання від противного». Майстер слова цим образом по суті закликав свій народ не терпіти, а боротися.

На початку XX ст. у середовищі єврейської спільноти стали активно формуватися політичні течії, прихильники яких уже не сприймали традиційний образ «наляканого, але повного сподівань єврея», пропагуючи образ нової людини, здатної здійснити мрію свого народу про власну країну «Ерец Ісраель». Унаслідок погромів 1881–1884 рр., наростання антиєврейської істерії, тотального стеження за єврейськими студентами та їх масових відрахувань «за найменші з їх боку порушення встановлених для студентів правил» [1042, арк. 10–10 зв.] виникли кілька напрямів розвитку єврейської громадсько-політичної думки: палестинофільці пропагували поступову колонізацію палестинських земель, сіоністи закликали до відновлення єврейської державності за межами Палестини, автономісти обстоювали ідею широкої мовно-культурної, релігійної та громадської автономії для євреїв у країнах їхнього проживання, соціалісти закликали до радикального оновлення існуючих в імперії соціальних та економічних відносин, перегляду всіх існуючих ідеалів тощо. Відомо, що українське єврейство досить активно брало участь у розгортанні діяльності всіх цих напрямів. Зокрема, ще в 1882 р. студентами Харківського університету була заснована перша організація палестинофільців – «БІЛУ». Після сіоністського конгресу в Гаазі було створено Всесвітній соціалістичний союз єврейських робітників «Поалей Ціон» («Робітники Сіону»), перший осередок якого в Україні було засновано 1901 р. в Катеринославі. Цей політичний напрям намагався на основі поєднання ідеалів сіонізму та марксизму створити «Ерец



Ізраель» як єврейську соціалістичну державу. В Одесі видавалася «Сіоністська робоча газета», у Полтаві – «Молот», у Сімферополі – «Форвертс». На початку ХХ ст у Кременчузі, Одесі, Бердичеві, Житомирі, Києві, Катеринославі з'явилися перші бундівські організації, в яких функцію пропаганди також виконувала революційно налаштована єврейська молодь. Відтак можна говорити, що революційні тенденції початку ХХ ст. помітно вплинули на виховний ідеал єврейського народу, спрямувавши його жертовність у більш дієве русло боротьби за свої права, а терплячість зробивши основою долання труднощів, що неминуче виникають у такій боротьбі.

Варто також відзначити особливості відродження виховних ідеалів мусульманських народів України: татар, арабів, персів, турків. Мусульмани проживали в основному на півдні України, в першу чергу на півострові Крим. Чіткі й зрозумілі етичні вимоги ісламу й відсутність у ньому моральних норм, які було б складно виконати, зумовили простоту і доступність мусульманського виховного ідеалу. Теолог Аль-Газалі ідеальною вважав людину мудру, хоробру, помірну і справедливу. Арабський письменник Ібн аль-Мукаффа такий ідеал вбачав у людині зі «спокійною душею», наділеною миролюбністю й доброзичливістю, ввічливістю й вихованістю, прямоотою і довірливістю, шляхетністю вдачі і чесністю у всіх своїх учинках. Ще однією важливою складовою виховного ідеалу мусульман було усвідомлення необхідності їх гармонійного співіснування з представниками різних цивілізацій і культур та збереження при цьому своєї релігії, національного колориту, особистісної індивідуальності й гідності.

Мусульманська педагогіка основними шляхами досягнення такого ідеалу називала виховання й навчання. Мета виховання полягала у наділенні людини заснованими на знанні етичними чеснотами і практичними навичками, здатними наблизити особистість до повноцінності й досконалості у всіх сферах життя: фізичній, інтелектуальній, моральній, духовній, приватній і громадській. Особливу відповідальність у наближенні дитини до

виховного ідеалу мусульманська педагогіка покладала на родину. Традиційно в мусульманських сім'ях вихованням дітей займалися матері, що вважалося виявом великої довіри Творця й суспільства до жінки. У хадисах (висловах Пророка Мухаммеда) підкреслюється шанобливе ставлення до жінки-матері, наприклад: «Рай знаходиться під ногами вашої матері», «Якщо вас одночасно покликали мати й отець, спочатку підійдіть до матері». Процес формування мусульманського виховного ідеалу спирався на повагу до людського розуму й віру в перетворюючу силу освіти. Така філософія освіти й виховання значною мірою сприяла великим досягненням арабо-мусульманської математики, медицини, астрономії, географії, естетики, етики, літератури, музики.

Після завоювання Кримського Ханства Російською імперією царський уряд певний час намагався не змінювати національних традицій управління регіоном. Однак у 1832 р., очевидно після аналізу урядом причин польського повстання на Волині (1831) у міністерстві внутрішніх справ з'явилася спеціальна адміністративна інституція – Таврійське магометанське духовне правління, покликане контролювати релігійне, культурне й освітнє життя мусульман Таврійської, Волинської та Подільської губерній [375]. Царський уряд намагався запобігти розвитку в поліетнічному і поліконфесійному Криму таких самих сепаратистських настроїв, які сформувалися у такому ж етнічно й конфесійно розмаїтому Південно-Західному краї. Так само, як поразки польських повстань маргіналізували виховні ідеали поляків, п'ять російсько-турецьких війн, що відбулися з 1806 по 1918 рр. разом із підсиленням адміністративного тиску на мусульманське населення не могли не позначитися на духові мусульманських народів Російської імперії. У результаті – сто шістдесят тисяч кримських татар змушені були залишити рідну землю. Ті, хто залишився, як і багато інших національних меншин імперії, пройшли увесь шлях від занепаду своїх національних ідеалів до усвідомлення необхідності їх відродження. Через еміграцію значної частини кримськотатарської еліти культура й освіта кримських татар переживала

занепад і стагнацію [375]. Архівні матеріали говорять про те, що на початку ХХ ст., попри зростання кількості (здебільшого російськомовних) навчальних закладів, татарський народ, як і багато інших національних меншин імперії, перебував у тяжкій пітьмі невігластва і духовного занепаду [888, арк. 110]. Це розуміла і влада, яку 1905 рік змусив визнати, що існуючі в імперії обмеження у правах мусульман на освіту, «не викликані очевидно міркуваннями державної користі» [884, арк. 110 зв.]. Покращити ситуацію мав імператорський наказ від 12 грудня 1904 р., що стосувався організації освіти неросійських народів імперії [884, арк. 108]. Попри те, що вже традиційно підкреслюючи інтелектуальну й культурну вищість великоросів над іншими народами імперії, цей документ, однак, визнавав право іноземців на початкову освіту «природною мовою» у тих місцевостях, де населення східних губерній не знало мови російської. Комітет Міністрів, роз'яснюючи застосування цього указу, наголошував на необхідності переглянути існуючі в освітньому відомстві «деякі обмеження, що їх відчувають особи магометанського віросповідання в галузі шкільного навчання й викладання» [884, арк. 110]. Зокрема, йшлося про заборону особам нехристиянського сповідання отримувати звання домашніх учителів і наставників, стипендії й допомогу на навчання» [884, арк. 110 зв.]. Однак створена система освіти національних меншин продовжувала інтенсивно насаджувати російську мову не лише в державних закладах, але й мусульманських школах (мектебе й медресе), де рідну мову дозволено було використовувати лише як «допоміжне наріччя» [884, арк. 109]. Відтак досить швидко панівне становище на півострові посіла російська культура, а в кримських школах стала домінувати російська мова.

Активізація в імперії національних рухів зумовила також активізацію національної пам'яті та піднесення національної свідомості кримськотатарського народу. Відродження мусульманського виховного ідеалу на території підросійської України пов'язане з ім'ям видатного діяча кримськотатарського народу – Ісмаїла Гаспринського (1851–1914), який

зробив колосальний внесок у розвиток рідної мови кримськотатарського народу, розробив нову методику шкільної освіти, сприяв формуванню нової генерації кримськотатарської інтелігенції, гуртування якої активно відбувалося на ниві розвитку народної освіти й на сторінках національної періодики. Відомо, що з 1883 р. він почав видавати першу кримськотатарську газету «Терджіман» («Перекладач»). У 1905 р. після невдалої спроби відкрити в 1887 р. журнал «Тербіє» («Виховання»), а в 1891 р. – додаток до газети «Терджиман» – «Кадин» («Жінка») І. Гаспринський видав перший кримськотатарський часопис для жіноцтва «Алемі нісван» («Жіночий світ»). У 1906 р. він отримав дозвіл на вихід першого гумористичного часопису рідною мовою під назвою «Ха-ха-ха», згодом заснував газету «Міллет» («Народ»), що стала друкованим органом мусульманської фракції Державної Думи Російської імперії, а в 1907–1908 рр. у Єгипті видавав арабомовну газету «Аль Нахда» («Відродження»).

На початку ХХ ст. русла національної й політичної діяльності мусульманської інтелектуальної еліти стали зближатися. Усвідомлення неможливості вирішити культурно-освітні проблеми мусульманського народу без розв'язання низки політичних зумовило створення всеросійської суспільно-політичної організації тюрко-мусульманських народів Російської імперії, що увійшла в історію під назвою «Іттіфак ель муслімін» [105, с. 48]. У Криму активними її представниками стали І. Гаспринський, М. Давидович, І. Муфтізаде, які, враховуючи вимоги автономії з боку поляків, фінляндців, кавказців та казанських татар, визнали необхідність готувати до цього і свій кримськотатарський народ. З цією метою було ухвалено об'єднатися з російськими революціонерами й «виховати народ, підростаюче покоління» [353, с. 164]. У 1906 р. уповноважені представники цієї організації з різних регіонів імперії після невдалих спроб потрапити на аудієнцію до імператора зібралися в Нижньому Новгороді для організації з'їзду. Серед делегатів була також група кримськотатарського народу на чолі з І. Гаспринським. Наляканий революційними настроями губернатор не дав дозволу на

проведення з'їзду, і тому делегати здійснили свій намір під час «прогулянки» на пароплаві. Цей з'їзд отримав назву «мустабар меджлісі» («меджліс на воді» або «рада на воді»). Головною метою з'їзду стало вироблення спільного погляду на перспективи розвитку національно-релігійного та культурно-просвітницького руху мусульманських народів. Основна увага делегатів була прикута до проблеми пошуку шляхів національного відродження: покращення національного шкільництва, відкриття нових навчальних закладів, бібліотек і читалень, видавництва й поширення книг і періодичних видань тюркськими мовами [105, с. 51]. Повернувшись у свої регіони, делегати активно поширювали ухвалені під час з'їзду рішення серед членів своїх громад, сприяючи їх консолідації.

На зламі XIX–XX ст. активно формувався новий канон референтних постатей кримсько-татарського народу, представлений іменами Асан-Сабрі Айвазова, Османа Акчокракли, Шевкі Бекторе, Аблякіма Ільмія, Абдурамана Кадрі-заде, Джеміля Керменчіклі, Абдуллу Лятіф-заде, Мемета Ніязі, Мемета Нузета, Абібуллі Одабаша, Сеїд-Абдулли Озенбашли, Усеїна Шаміль Тохтаргази, Номана Челебіджихана, Бекіра Чобан-заде, Якуба Шакір-Алі та ін. [375]. І. Гаспринського, який був головою першого з'їзду «Іттіфак ель муслімін», стали називати «дідусем нації», Р. Ібрагімова, який попри величезний ризик зберіг рукописи протоколів «меджлісу на воді», – «вічовим дзвоном» татарського національного руху. Особливою любов'ю мусульманської молоді користувався поет Габдулла Тукай (1886–1913), який став одним із основоположників сучасної татарської мови. Своєю творчістю Г. Тукай не лише активував у національній пам'яті народу забуті ідеали, він став також зразковим носієм національної свідомості, представником нового національного канону референтних постатей, еталонною особою, котра гуртувала навколо себе однодумців, формувала в них усвідомлену готовність не лише відтворювати, але й захищати власні виховні ідеали. У вірші «Трутням» (1907) поет засуджує антинародну сутність імперської влади й закликає нову інтелектуальну еліту своєї нації до активної спільної боротьби:

Єднаймося, друзі, бо назад уже немає вороття.  
 В єднанні – щастя і любов, в єднанні – воля і життя.  
 (...)
   
 Наш порятунок в боротьбі, у загартованих серцях.  
 Хто зважився із нами йти, не згубиться на манівцях [723] .

Поезія Г. Тукая пронизана глибокою вірою в силу нової національної еліти. У вірші «До тих, хто вступає в життя» (1910) головною життєвою метою людини він називає соціально орієнтовану спрямованість її виховного ідеалу. Поет закликає також мусульманську молодь відродити свої найкращі національні чесноти – хоробрість і мудрість. Вірш Г. Тукая «Татарська молодь» (1912) підносить освіченість на рівень головної чесноти виховного ідеалу особистості, від якої залежить майбутнє нації:

*Я шаную нашу молодь.*  
*В ній сміливість, глибина,*  
*І освітою, й знаннями*  
*ніби світиться вона.*  
*Молоді творці прогресу*  
*і уперті, і палкі,*  
*Водолази дна морського —*  
*треба нам якраз такі!*  
*Хай свинцеві хмари виснуть —*  
*вдарить грім, дощі підуть,*  
*Світлі мрії молодії*  
*нам на землю упадуть.*  
*По верхів'ях, по долинах*  
*зашумлять потоки скрізь,*  
*Грянуть битви за свободу,*  
*струсонувши неба вись.*  
*Наш народ в майбутнє вірить.*  
*Наші люди – не раби,*

*Заблищать кинджали гострі  
в день святої боротьби.  
Нам не можна одягати  
персня, що без камінця:  
Найдорожчі діаманти –  
наші віддані серця [723].*

Передчасна смерть молодого національного лідера стала трагічною подією в житті мусульманського студентства, яку царська влада не змогла ані зрозуміти, ані розділити. У секретному повідомленні начальника Казанського губернського жандармського управління (1913) йшлося про зростання активності мусульманської учнівської молоді, що особливо виявилася під час поховання татарського поета Г. Тукая, котрого, за висловом жандарма, студентська молодь «у власних цілях звела на п'єдестал першокласних письменників, прирівняла до російського поета Пушкіна, заявляючи, що Тукай дав новий напрям татарській літературі і що смерть його для татар велика втрата» [895, арк. 158].

Якщо казанські студенти-мусульмани виявили свою згуртованість, оплакуючи, як писали тогочасні татарські газети, символ татарського народу, лідера нової татарської мови, улюбленого сина нації, то київські мусульманські студенти створили справжній ідеологічний фронт боротьби за відродження втрачених національних ідеалів, у які свято вірив Г. Тукай (Додатки: В.8.4 – В.8.9). У квітні 1913 р. київське жандармське управління отримало інформацію про існування в Києві інтернаціональної організації серед студентів-мусульман і підготовку ними з'їзду [888, арк. 22, 63]. За студентами було встановлено таємний нагляд, відстежувалися їх зв'язки та активність мусульман у всіх містах і навчальних закладах імперії [888, арк. 10–12 зв.].

Під час обшуків було вилучено сотні листів (Додаток В.8.10), що віддзеркалюють глибокі ціннісні конфлікти молодого покоління та пошуки ним власних ідеалів. Здебільшого їх зміст насичений філософськими роздумами мусульманської молоді про трагічну долю свого народу й

демонструє болісне народження національної свідомості. «Як тяжко жити на цьому світі, – читаємо в одному з таких листів, – в якому безліч протиріч, безліч ницості, безліч невказаних істин, до яких прагнемо ми, жалюгідні елементи. <...> Запитується, для чого я потрібен, де маю виявити свою підтримку слабкій людині... де ж те почуття, та братолюбність і людинолюбність, які ми, молоді, в розмовах вживаємо й намагаємося довести, що ми є гідними членами нашого народу. <...> Але тепер настав час, ми маємо звестися, зняти маску й довести свою людинолюбність. Невже ми стоїмо нижче тих народів (християн), яким властива любов до людини? Невже не властива ця риса нам також?» [888, арк. 125–125 зв.].

Листи студентів-мусульман свідчать також про світоглядні трансформації їх свідомості й формування двох основних напрямів спрямування особистісної активності – національного й революційного. «Студенти тепер усі, за маленькими винятками, ні у що не вірять, що увійшло вже в моду, – писав студент Київського університету Х. Єникєєв. – Відсутність справи, туга за будь-яким життям, усвідомлення безсилля, усвідомлення порожнечі самотнього життя наштотувало мене знайти вихід в початках нового суспільного життя, і я тепер вірю в... революцію. Я – революціонер, захисник прав знедолених, ображених і принижених. Я готовий зі зброєю в руках зруйнувати створене становище і віддати смерті всіх гнобителів і підкорювачів. З індивідуаліста-анархіста став революціонером. Моя мета – об'єднати співчутливу студентську молодь і пробудити в неї почуття товариства. <...> Веду агітацію серед кавказців-мусульман і серед інших. Вони – вузькі націоналісти, але це маленька справа» [888, арк. 135–135 зв.].

Щоби знайти відповіді на свої запитання, мусульманські студенти Києва об'єдналися в гурток. Однак вони не обмежилися звичними для національних земляцтв зустрічами з представниками національної культури. Їх діяльність вийшла за межі взаємної матеріальної допомоги. Обговорення становища мусульманського народу в межах Російської імперії змусило їх взяти на себе важку й небезпечну роль інтелектуальної еліти нації. «Ми дійшли того



висновку, – значилося у протоколі одного з засідань київського гуртка, – що в такий тривожний для мусульман час необхідно нам – студентам – цвіту мусульманської інтелігенції перейти від слів до справи й розпочати активну громадську роботу» (Додаток В.8.4). На наступному засіданні було ухвалено текст звернення київського мусульманського студентства до студентів-мусульман інших міст імперії. «Наша мета, – йшлося у зверненні, – об'єднання мусульманської молоді для організованої боротьби з невіглаством нашого народу, а також із нашим спільним ворогом – російським урядом» [888, арк. 117]. Київські студенти-мусульмани також особисто відвідували навчальні заклади інших міст, гуртуючи національно свідомих і революційно налаштованих побратимів. Наприклад, відомо, що 1912 р. до Казані з Києва приїздив студент Х. Єнікєєв, котрий активно схиляв мусульманську молодь до створення соціалістичної організації. Як свідчить повідомлення начальника казанського жандармського управління, татарська молодь поставилася до промов Х. Єнікєєва не дуже приязно, оскільки співчувала татарському націоналістичному рухові [895, арк. 157 зв.].

Діяльність мусульманських студентів свідчила також про об'єднання національної й політичної складової боротьби за відродження національних ідеалів. Питання, що піднімалися на студентських зібраннях, стали відлунням ідей, проголошених ще 1906 р. на першому з'їзді «Іттіфак ель муслімін». На одному з засідань, наприклад, лунали вже відомі заклики розпочати підготовку до можливого виступу Європи проти Росії, що мало дозволити національно згуртованим народам повернути втрачені права і навіть здобути повну автономію. З цією метою знову, але тепер уже студентською молоддю пропонувалося непомітно готувати кадри молодих свідомих сил, розвивати стрімко розквітаючу татарську літературу, відкривати світські школи, готувати національно свідомих народних учителів, намагатися здобувати вищу освіту, залучати заможних мусульман для створення фонду для сприяння середній і вищій освіті, не нехтувати військовою службою, вкорінювати «своїх людей» у російську армію тощо [888, арк.157–157 зв.].

Київським мусульманським гуртком було також ухвалене рішення про організацію з'їзду, метою якого було згуртування усіх мусульманських студентів імперії, створення в кожному місті студентських земляцтв, організація взаємодопомоги й забезпечення зростання моральності мусульманського народу [888, арк. 127–127 зв.]. На заклик київських гуртківців відгукнулися студенти-мусульмани Харківського університету. Вони обрали делегатів на звіт і надіслали листа київським побратимам. «Ми, харківське студентство, – писали вони, – всіма силами спробуємо йти пліч-о-пліч з вами до досягнення нашого ідеалу» (Додаток В.8.5).

Студентам не вдалося легалізувати скликаний ними з'їзд, і тому вони (як і їхні старші товариші у 1906 р.) провели його нелегально 17 квітня 1913 р. [888, арк. 63]. «Меджліс на воді» був чисельним, проводився надзвичайно обережно і не мав жодних репресивних наслідків. У роботі ж студентського з'їзду взяло участь лише 13 делегатів, того ж дня всі вони були заарештовані й на їхніх квартирах вилучено сотні книг і документів особового характеру із критикою та закликами до повалення існуючого режиму. Проголошені на з'їзді доповіді демонструють силу потужного юнацького романтизму і максималізму, дороговказом якого став проголошений Г. Тукаєм ідеал національного гуртування – ключова умова відродження національних виховних ідеалів. «У цей день, – мовилось у «Вступному слові», – ми спробуємо закласти той фундамент, що триматиме величну будову народної справи й служитиме надійною опорою її існування. Необхідність такої будови очевидна, вона стає ще очевиднішою, якщо зосередити увагу нашу на тих багатьох куточках, де гине в невігластві й духовних злиднях дорогий серцю кожного з нас народ. Ми, передовий авангард, усвідомлюючи це, не можемо далі залишатися спокійними глядачами. Тепер або ніколи! Свідомість, що керує усіма нами, вимагає боротьби з теперішнім становищем і винуватцями його, але немає боротьби без об'єднання, в ньому наша міць, у ньому збереження нашої національної самостійності, якій загрожує вже російська дійсність» (Додаток В.8.7). У інших виступах лунали заклики не бути індиферентними до потреб свого народу, підтримувати зв'язки з

історичною Батьківщиною, гуртуватися, активно долучатися до вивчення рідної мови, літератури, історії й бути гідним дітьми свого народу. Висловлювалася думка, що ідея об'єднання мусульманського студентства стала «наслідком історичної еволюції розумового розвитку, що зумовила виникнення норм суспільної правосвідомості, яку потрібно спрямувати на правильний шлях». Громадською силою, здатною це зробити, називалося студентство. «Звільнивши тернистий шлях, – наголошував доповідач, – ми дамо можливість іншим робітникам на рідній ниві працювати за більш сприятливих умов» (Додаток В.8.8).

Не можна не помітити, що мусульманський виховний ідеал мав багато спільного з виховними ідеалами інших національних меншин імперії. Зокрема, йому були властиві ознаки польського валенродизму, що виражалися у схваленні «вживлення» в імперську адміністративну систему та розвитку глибокої дипломатичності, терплячості й готовності до «часу святої боротьби». У ньому відчувався український прометеїзм, що виявлявся у жертвному нескоренні мусульманської молоді задля відродження нації. Він містив також особливу толерантність і повагу до ідеалів інших народів, властиві виховному ідеалу українського єврейства.

На території підросійської України, особливо на Волині й Херсонщині, проживало також багато німців і чехів, виховні ідеали яких завдяки політиці потужного економічного сприяння з боку російського уряду зазнали значно менших трансформацій. Німецькі й чеські колоністи завдяки вмілому господарюванню й урядовій допомозі перетворили свої поселення, за висловом Я. Савченка, на «країну див і казок» [634, с. 43] На тлі страшенної злиденності українських селян багатоповерхові кам'яні, криті черепицею й залізом будинки колоністів, подекуди навіть із телефонами, вражали своєю фантастичністю. Привабливий вигляд у цих колоніях мала також освітня справа. Навіть невеликі поселення обов'язково мали школу, яка розташовувалась у найкращому будинку, інколи кам'яному, у декілька поверхів [634, с. 44]. Міністерство народної освіти своїм коштом зводило шкільні будинки, призначало щорічні субсидії на придбання навчального

приладдя, підручників, газет і навіть частково покривало витрати на оплату праці вчителів. Громадам залишалося лише утримувати все це шкільне господарство на належному рівні. Наприклад, чеські вчителі отримували не по 30 рублів на рік, як вчителі православних початкових шкіл, а по 600–900, крім того, громади давали їм у користування ще й землю.

Як зазначала І. Можарівська, позашкільне життя німецьких і чеських колоністів також мало чітко виражену національну спрямованість [458, с. 11]. У чехів особливо популярними були «Потарні дружини», «Сокольські організації», «готелі» та «Драматичні товариства». Ці інституції мали добре обладнані зали, сцени, декорації, влаштували великі танцювальні вечори, які супроводжувалися постановкою національних п'єс. Відомий чеський дослідник Ї. Гофман у праці «Чехи на Волині» писав, що «активна діяльність різних гуртків була насамперед справою молодих. Старші здебільшого допомагали їх організувати. Можна лише дивуватися, – підкреслював автор, – звідки молоді брали бажання і час для культурної діяльності, якщо враховувати, що абсолютна більшість волинських чехів були землеробами, які виснажливо працювали весь рік. Не було винятком, що дівчина чи хлопець у багатьох селах уже до виповнення своїх 17–18 років грали аж в 13–15 самодіяльних виставах» [127, с. 17].

Виховний ідеал німецьких колоністів, у якому особливе місце займали освіченість, релігійність і родинні цінності, здебільшого завдячує своєю міцністю й дієвістю своїй церкві. Найосвіченішою людиною в колонії вважався кантор, до кола обов'язків якого входило навчання й виховання дітей та організація позашкільної освіти усього населення колонії: відвідування бібліотек, недільних читань, обговорення подій громадського й державного життя. Завдяки цьому практично всі колоністи уміли читати й писати не лише німецькою, але й часто іншими мовами і рідко втрачали отримані знання, як це майже завжди зустрічалось у селян православних і католиків [691, с. 48]. Цьому сприяли також німецькі періодичні видання. Зокрема, в 1870-х роках дуже популярною серед німців була газета «*Odessaer Zeitung*», що виходила в м. Одесі й особливу увагу приділяла методам

прогресивного господарювання на землі, діяльності німецьких народних шкіл, учительських курсів, збереженню національних традицій і звичаїв.

Якщо німці-протестанти жили замкнуто, суворо дотримувалися своїх звичаїв і повільно зближались з корінним українським населенням, то чехи виявилися більш соціально екстравертованими й досить швидко висловили бажання мати з великоросами «церковну єдність і спільні громадянські права», у результаті чого в 80-х рр. XIX ст. відбувся масовий перехід чехів-гуситів у православ'я. У 1890 р. всі чеські школи вже підпорядковувалися спеціальному інспектору, а в 1892 р. вони стали міністерськими, отримавши назву однокласних народних училищ. Викладання в них здійснювалося вже мовою російською, а чеська дозволялася лише як необов'язковий предмет. Встановлювався жорсткий контроль над навчально-виховним процесом, заборонялося викладання Закону Божого чеськими вчителями чи будь-якими приватними особами, при виборі вчителів чеських шкіл перевага надавалася росіянам, а списки рекомендованої для шкільних бібліотек літератури вже не містили жодної книги чеською мовою. Таким чином, перехід чехів у православ'я завершив асиміляцію чеського населення імперії, яке фактично «зникло» зі статистичних документів міністерства освіти.

Перша світова війна зруйнувала також «ідилію» німецьких колоністів. Оголошення в 1914 р. Німеччиною війни Росії спровокувало бурхливий сплеск великоруського шовінізму, зумовило появу низки націоналістичних організацій антинімецького спрямування: «Самодіяльна Росія», «Товариство економічного відродження Росії», «За Росію». Патріотичні заяви і вчинки багатьох видатних представників російських німців про свою відданість Росії не змогли зупинити розгортання потужної кампанії «боротьби з німецьким засиллям». У численних листівках і плакатах російських німців зображували як дармоїдів, шпигунів і паразитів. Антинімецька істерія вилилася у вуличні погроми, які з мовчазного сприяння уряду прокотилися, зокрема, й Одесою та Катеринославом. Лідери організації «За Росію» звинувачували німців у «гвалтуванні російської самобутності»: руйнації релігійних, моральних і

культурних засад російського суспільства, і пропонували конфіскувати їхні землі й майно.

Реакція уряду була досить швидкою. Вже у жовтні 1914 р. вийшов циркуляр міністра внутрішніх справ про перейменування всіх поселень і волостей, які носили німецькі назви, у 1915 р. з'явилася низка так званих «ліквідаційних законів», які припиняли землеволодіння і землекористування австрійських, угорських чи німецьких вихідців, а в 1916 р. Рада міністрів заборонила викладання німецькою мовою у всіх навчальних закладах, не виключаючи приватних і утримуваних євангелістами-лютеранами [1041, арк. 147]. Кульмінацією антинімецької істерії стала депортація німців із прифронтових територій Росії, яку здійснювали, за спогадами очевидців, «протягом кільком годин, без зволікань» [108, с. 65]. Це стало певним сигналом і для педагогічних рад освітньо-виховних установ імперії. У 1916 р. масовими стали виключення дітей лютеранського віросповідання з навчальних закладів без права вступу до будь-якого іншого закладу відомства міністерства народної освіти з традиційними формулюваннями «за антипатріотичну поведінку, що обурює національне почуття російських людей» або «за принизливу для національного почуття російського народу заяву» [1051, арк. 33]. У документах про відрахування значилося також, що ці заяви лютерани робили «в колі своїх подруг» чи «в листах до товаришів», які, виходить, патріотично «здавали» своїх недавніх друзів. Таким чином, жертвами цих законів і дій стали не лише більше мільйона російських німців, сільське господарство й економіка Російської імперії, але й моральність самих великоросів, які вкотре засвоїли черговий приклад братерської любові «по-російськи», що закріпив у виховному ідеалі великороса зверхне ставлення до неросійських народів своєї батьківщини як прояв щирого російського патріотизму.

Таким чином, аналіз відродження національних виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. дозволив з'ясувати, що польський ідеал виховання завдячує ідеології масонських лож, літературно-мистецьких, громадсько-політичних і професійних об'єднань, які захищали

від деформуючого впливу «чужих» ідеалів, пропагували толерантність, соціальну активність, «шляхетність польського серця», національний патріотизм, «валенродизм».

Охарактеризовано етапи відродження українського виховного ідеалу: «ностальгічний патріотизм» (к. XVIII – поч. XIX ст.), формування національної свідомості (п. пол. XIX ст.), зростання національної активності (др. пол. XIX – поч. XX ст.). З'ясовано роль «Кирило-Мефодіївського братства», «Громад», «Просвіт» та ін. об'єднань у поширенні ідеї українського «прометеїзму».

Доведено, що виховний ідеал євреїв (шейне) формувався у боротьбі різних рухів, течій, організацій – ортодоксальних (хасидизм), прогресивних («Гаскала») і політичних (палестинофіліці, сіоністи, автономісти, соціалісти). Показано, що відродження виховного ідеалу мусульманських народів (людина «зі спокійною душею») пов'язане з культурно-освітньою і просвітницькою діяльністю кримського відділу суспільно-політичної організації «Іттіфак ель муслімін» та мусульманських студентських земляцтв (Київ, Одеса, Харків).

З'ясовано, що висока дієвість німецького й чеського виховних ідеалів зумовлені політикою соціально-економічного сприяння, тісними зв'язками з історичними вітчизнами, діяльністю чеських громадських об'єднань («Потарні дружини, «Сокольські організації», «готелі», «Драматичні товариства») та гуртуванням німецьких колоністів довкола своїх релігійних громад і періодичних видань. Маргіналізація чеського виховного ідеалу зумовлена масовим переходом чехів у православ'я, а німецького – початком першої світової війни й активізацією антинімецької діяльності російських шовіністичних організацій.

### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

На основі аналізу архівних джерел з'ясовано, що в системі освіти підросійської України XIX – початку XX ст. цілеспрямовано

запроваджувався *загальнодержавний виховний ідеал*, суть якого полягала у вихованні законослухняних і богобоязливих вірнопідданих Російської імперії для забезпечення її спокою й стабільності. Доведено, що основними напрямками його реалізації були: формування державної «вертикалі» управління системою освіти, запровадження офіційного ідеалу педагога (моральна й політична благонадійність, благочестя, вихованість, дружелюбність, чемність, старанність, стійкість спокусам і марновірству), русифікація школи, введення жорсткої системи шкільного й позашкільного контролю. У процесі аналізу шкільного контролю охарактеризовано: основні контролюючі інституції (адміністрація закладу, педагогічні ради, виховні комісії, наглядачі, інспектори), засоби (статути навчальних закладів, усні й письмові розпорядження керівництва, правила шкільної поведінки) та механізми шкільного нагляду (ведення щоденників, складання звітів, рапортів, донесень). Доведено, що створена система контролю спровокувала в учнівської молоді стійке неприйняття нав'язуваних державою цінностей. Вивчення особливостей позашкільного контролю дозволило з'ясувати, що він реалізовувався через відкриття контрольованих учнівських квартир, студентських гуртожитків і пансіонів, щоденне чергування педагогів по місту, відвідування учнів на дому, співпрацю адміністрації закладів із відділами поліції, збирання гарантійних підписок із батьків та опікунів, недопущення учнівської молоді до публічних видовищ, введення учнівської форми, організацію дозвілля, укладання правил позашкільної поведінки і встановлення санкцій за їх порушення. Показано, що ця охоронно-каральна система не лише не забезпечила формування загальноімперського виховного ідеалу, але й сприяла руйнації омріяного монархією суспільного спокою й державної стабільності.

Вивчення передумов формування *християнського виховного ідеалу* дозволило виокремити три основні етапи його становлення: ранньохристиянський (ідеал аскета-мудреця), середньовічний (ідеал лицаря) та ренесансний (місіонер-просвітител, християнина-мирянин). Доведено,



що трансформації християнського виховного ідеалу на території підросійської України XIX – початку XX ст. найбільше пов'язані з освітньо-виховними традиціями православних братств, а також діяльністю протестантських місій кальвіністів і соцініян, єзуїтів як християнського чернечого ордену римо-католицької церкви, василіян як одного з чернечих орденів української греко-католицької церкви (відкриття навчально-виховних закладів, заснування недільних шкіл, проповідницька, просвітницька й добродійна діяльність) та політикою російського Синоду. Показано, що трансформація системи християнських виховних ідеалів підросійської України виявила низку послідовних тенденцій: зниження дієвості українсько-православного ідеалу й активізація польсько-католицького, витіснення національного ідеалу на маргінес системи виховних ідеалів регіону, закріплення російсько-православної домінанти у змісті офіційно визнаного виховного ідеалу.

Доведено, що відродження *національних виховних ідеалів* підросійської України XIX – початку XX ст. пов'язане з діяльністю громадських і політичних об'єднань. Показано, що пануючим конструктом системи національних виховних ідеалів був російський ідеал виховання, панування якого над іншими виводилося з права переможця й культурної вищості. Де-юре він ґрунтувався на ціннісній тріаді великоруського, малоруського та білоруського народів, а де-факто привласнював їх історію й стирав етнокультурні відмінності. Його утвердженню сприяли проросійські націоналістичні, монархічні і православні об'єднання.

З'ясовано, що процес відродження національних виховних ідеалів підросійської України відбувався у контексті європейського націєтворчого процесу й загального розвитку національних рухів у Російській імперії. Виокремлено три основні його стадії: активація національної пам'яті, формування національної свідомості, зростання національної активності.

Охарактеризовано особливості відродження національних виховних ідеалів: польського (легальні й таємні громадські об'єднання культивували

«шляхетність польського серця», міжетнічну толерантність, громадську активність, національний патріотизм, «валенродизм»); українського (літературно-історична діяльність інтелектуальної еліти, об'єднання її довкола періодичних видань, формування «ностальгічного патріотизму»; гартування національної еліти в громадсько-політичних і національно-культурних об'єднаннях, розробка програми реалізації українського виховного ідеалу, обґрунтування «прометеїзму»); єврейської спільноти (формування національно-релігійною громадою виховного ідеалу «шейне»; трансформації його у процесі протистояння прогресивних і ортодоксальних освітніх напрямів та політичних течій); мусульманських народів (відродження ідеалу людини «зі спокійною душею», пов'язане з діяльністю суспільно-політичних організацій і студентських земляцтв); німецьких і чеських громад (висока стійкість національних чеснот зумовлена тісними зв'язками з історичними вітчизнами, активною діяльністю чеських громадських об'єднань та німецьких релігійних громад; соціальна екстравертованість чехів та перехід у православ'я зумовили поглинання їх цінностей великороським ідеалом, а інтровертованість німецьких громад забезпечила сталість національних ідеалів і зробила їх з початком першої світової війни мішенню російських шовіністичних організацій).

Висновки даного розділу відображені у 5 публікаціях автора: в іноземних виданнях [851; 852], фахових [235; 231] та в матеріалах міжнародної науково-практичної конференції [229].

## РОЗДІЛ 4. ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В ТЕОРІЮ І ПРАКТИКУ РОЗБУДОВИ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

### 4.1. Проблема виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України.

Створення незалежної Української держави стало початком трансформації українського суспільства, що позначилося на всіх сферах його життєдіяльності і в першу чергу на сфері освіти й виховання. Джерельну базу дослідження проблеми виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти сучасної України становить значний масив законів України, постанов Верховної Ради, указів і розпоряджень президентів, постанов Кабінету Міністрів, наказів і листів Міністерства освіти та інших міністерств і відомств України, міжнародних документів тощо. Аналіз цих джерел дозволяє говорити, що категорія виховного ідеалу, попри всю очевидність її вирішального значення як головного орієнтира у визначенні стратегічних напрямів розвитку особистості, держави й нації, не стала ключовою у законодавчому полі України. Однак можна говорити про кілька основних етапів трансформації виховного ідеалу сучасної України, які у тій чи іншій мірі відображалися в нормативно-правовому полі сфери освіти України: етап неконфліктного функціонування різних систем цінностей (1991–1993), зародження конфлікту ідеалів (1994–2004), відкритого протистояння ідеалів (2004–2014), консолідації суспільних, етнічних та релігійних ідеалів (2015).

Перший етап цієї трансформації характеризувався високим рівнем соціальних очікувань і суспільної віри у перспективи нової держави, одним із завдань якої мало стати узгодження нових державних і суспільних орієнтирів, вироблення системи спільних цінностей, формування загальновизнаного виховного ідеалу. Цьому етапу властиве було інерційне функціонування ідеалів соціалістичного суспільства, їх толерантне

співіснування з новими демократичними цінностями й поступове розширення сфери впливу українських національних ідеалів.

Відправними пунктами формування концепції нової людини на цьому етапі стала низка документів, що були прийняті у перші роки незалежності України, слугуючи міжнародними індикаторами системи цінностей новоствореної держави. Вже в акті «Про проголошення незалежності України» (1991) [592] зазначалося, що незалежна Українська держава бере курс на цінності демократичних суспільств, найважливішим із яких є особистість. Одним із перших власних документів нової держави став Закон України «Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні» (1991–1993) [596], яким ліквідовувалися наслідки беззаконня, допущені з політичних мотивів до громадян України, що зазнали репресій із мотивів політичного, соціального, класового, національного чи релігійного характеру у період з 1917 р. Попри те, що цей закон не мав прямого відношення до сфери освіти, однак саме ним визнавалися втрачені внаслідок репресій можливості багатьох осіб на здобуття належної освіти й виховання (наприклад, виключення з вишів за релігійні переконання) та відновлювалося право людини на власну систему цінностей, відмінну від офіційної. Таким чином було зроблено важливий крок на шляху до суспільного примирення виховних ідеалів, сформованих у різних верствах одного народу. У вересні 1991 р. Україна ратифікувала також прийняту 1989 р. Генеральною Асамблеєю ООН «Конвенцію про права дитини» [595]. Цей документ так само не містив конкретного посилання на категорію «виховний ідеал». Однак у ньому підкреслювалось особливе значення етнокультурних і релігійних цінностей у вихованні особистості дитини. Зокрема, ст. 20 Конвенції, визнаючи право дитини, позбавленої сімейного оточення, на особливий захист і допомогу шляхом передачі її іншим особам на виховання чи всиновлення, вимагала «враховувати бажаність наступництва виховання дитини та її етнічне походження, релігійну й культурну належність і рідну мову» [310, с. 18]. У 1991 р. було також прийнято Закон України «Про

освіту», ст. 59 якого, визначаючи відповідальність батьків за розвиток дитини, вимагала «виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського та інших народів, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання та навколишнього природного середовища, любов до своєї країни» [587, с. 10]. У цій статті вміщено також перелік основних чеснот, що мали бути прищеплені дитині у сім'ї, а саме: гідність, доброта, милосердя, працелюбність, шанобливе ставлення до державної мови, регіональних мов або мов меншин, інших мов і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв [587, с. 10]. Крім того, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей закріплювалася також у ст. 6 цього закону як основний принцип розвитку освіти в Україні [587, с. 3].

У 1993 р. Кабінетом Міністрів України було затверджено Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). Цим документом людські ідеали й чесноти вперше в освітньому законодавстві незалежної України проаналізовано з урахуванням національних та вікових особливостей дітей. У змісті національного виховання ідеали представлено як надбання вітчизняної і світової духовної культури [165, с. 3]. Програмою визначено також головну мету національного виховання, з якого випливають основні концепти виховного ідеалу молодого українського громадянина (духовні надбання українського народу, висока культура міжнаціональних взаємин, художньо-естетична, правова, трудова, екологічна культура) та доброчинності (громадянськість, розвинена духовність, моральність, справедливість, патріотизм, доброта, працелюбність) [165, с. 4]. Тобто взірцевий українець мав бути високоморальною, освіченою особистістю, громадянином, патріотом, цивілізованим господарем. При цьому програма визначала певну етапність формування такого ідеалу. Так, дітям дошкільного віку сім'я, держава й суспільство мали створити умови для оволодіння рідною мовою, виховання любові до батьків, родини й батьківщини, моральної орієнтації в системі національних і загальнолюдських цінностей [165, с. 4]. Загальна середня освіта, відповідно до програми, повинна була

забезпечувати продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості і формувати «громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» [165, с. 5]. Слід відзначити, що у всіх цих документах національні чесноти представлені досить стримано й обережно, подекуди вони помітно поступалися перед акцентуванням загальнолюдських доброчинностей, покладених в основу освітньо-виховного законодавства перших років незалежності України, що забезпечило високий рівень толерантності у міжнаціональних відносинах народів України, проте не дало можливості активно розгорнути просування українських національно-культурних ідеалів по всій її території.

Відтак у перші роки існування незалежної української держави, попри всі суспільно-економічні й політичні труднощі перехідної епохи, освітнє законодавство продемонструвало можливість мирного співіснування в межах полікультурного й багатоконфесійного суспільства різних виховних ідеалів. Однак у цей період поняття «виховний ідеал», як і його основні суміжні терміни, не стало ключовим компонентом змісту освітнього законодавства. У документах державного значення були лише розрізнено представлені окремі його концепти.

Перехід до другого етапу трансформації системи виховних ідеалів українського суспільства зумовлений здебільшого рівнем свідомості політичних еліт України, які не використали перші роки існування України як самостійної держави для виховання власного народу на основі законодавчого оформлення й популяризації спільного для всіх виховного ідеалу як головного орієнтира розвитку суспільства й держави. Невиправдані соціально-економічні очікування людей зумовили перегляд ними як старих, так і нових ідеологічних реперів, що привело до поляризації існуючих у суспільстві ідеалів і поступового зародження антагонізму цінностей (мова, нація, герої тощо). З усіх конфліктів, які у процесі зміни суспільно-політичного та економічного ладу обов'язково супроводжують системні трансформації суспільства, в Україні найпершим, на нашу думку, дозрів саме

конфлікт цінностей, що включав зупинену економічними проблемами девальвацію цінностей комуністичного суспільства і надто повільне утвердження цінностей демократичних.

Для запобігання «застрягання» цих конфліктів і перетворення на осередки хронічного суспільного антагонізму у державі мала би бути розроблена програма заходів, спрямованих на моніторинг суспільних і особистісних цінностей у всіх регіонах країни й різних її соціальних стратах та їх поступове примирення в рамках нової стратегії державного і суспільного розвитку. На ці проблеми першою відреагувала українська освітня й наукова громадськість, звертаючи увагу суспільства та влади на необхідність негайного виокремлення проблеми виховання особистості майбутніх громадян України. З 1994 р. для суспільного обговорення було подано цілу низку авторських концепцій виховання особистості: «Концепція національного виховання» (1994) [323], (1996) [322], «Концепція сучасного українського виховання» (1996) [327], «Концепція формування світогляду громадянина України» (1996) [622], «Сім'я і родинне виховання» (1996) [653], «Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості» (1998) [622], «Концепція виховання учнів» (2001) [625] та ін.

Відомо, що нормативно-правове поле сфери освіти України 1994–2004 рр. також активно декларувало життєву необхідність створення державою умов для формування громадянина незалежної української держави. Основною метою усіх інновацій, покликаних утвердити правову, демократичну й соціальну державу та забезпечити прогресивний розвиток українського суспільства, визнавалося формування ідеалу нової людини. Однак у більшості документів цього періоду не йшлося безпосередньо про виховний ідеал, хоча матеріали, що відповідали його змістові, структурі й цілям практично завжди були присутні в основних положеннях, висновках і рекомендаціях щодо виховання гуманної, творчої, активної, відповідальної, високо моральної і духовно багатой особистості, громадянина-патріота. Слід зазначити, що розвиток концепції нової людини в нормативно-правовому

полі сфери освіти України 1994–2004 рр. в основному відбувався в контексті законодавчого визнання необхідності формування активної життєвої позиції молодого покоління, його національної самосвідомості, культури міжетнічних стосунків, екологічної свідомості, виховання політичної і правової культури та гуманістичної моральності, а також громадянського й патріотичного виховання.

З 1995 р. в законодавче поле України як члена ООН офіційно входять принципи терпимості, затверджені Генеральною конференцією ЮНЕСКО. В українському суспільстві поняття «терпимість» починає приживатися не як поступка, поблажливість чи потурання, а як «чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру» [158, с. 1]. Цей документ звертав увагу на один важливий факт, усвідомлення якого було життєво необхідним для України того часу. Зокрема, у статті 2 йшлося про те, що відчуження чи маргіналізація особистості можуть стати причиною появи стану пригніченості і формування небезпечних античеснот – ворожості й фанатизму [158, с. 2]. У статті 4 Декларації виховний ідеал постає як особистість, наділена критичним мисленням і спроможна формувати висновки на основі моральних цінностей, та чуйний і відповідальний громадянин, відкритий до сприйняття інших культур, здатний цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, попереджувати конфлікти чи вирішувати їх ненасильницькими засобами [158, с. 3].

Сформульовані в Декларації положення знайшли своє відображення у низці інших документів загальнодержавного значення. Наприклад, 1996 р. в Україні було затверджено Національну програму «Діти України» (1996), яка одним із найважливіших завдань освітньо-виховної політики держави визнавала «виховання гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури» [585].

У лютому 1996 р. колегія Міністерства освіти і науки України затвердила Концепцію виховання дітей та молоді у національній системі



освіти. Цим документом, що орієнтував розвиток суспільства на цінності «людини, нації і пріоритети духовної культури», уперше в законодавче поле України офіційно вводилося поняття «виховний ідеал». У Концепції, зокрема, зазначалося, що «ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідома людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної і світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення» [314, с. 3]. Дана Концепція відійшла від «орієнтації на «усередненого» вихованця» та запропонувала образ ідеальний, у якому вперше природно поєднувалися цінності національні й загальнолюдські, родинні й державні, особисті й суспільні. Виховний ідеал поставав як поєднання чеснот загальнолюдської моралі (правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти) і кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі). У цьому ідеалі також чітко закріплювалася вимога формування соціальної активності й особистої відповідальності. Нарешті, Концепція представляла виховний ідеал як педагогічний конгломерат, основними складовими якого мали бути Особистість, Людина, Громадянин і Господар, що вперше наближалось до найважливіших цінностей української педагогічної класики. Ще одним важливим досягненням Концепції є те, що вона вперше в українському законодавстві поєднала поняття «ідеал» та «еліта». У розділі, присвяченому організації позашкільної освіти, йшлося про необхідність пошуку, розвитку й підтримки юних талантів з метою виховання на їх основі майбутньої «творчої еліти» держави [314, с. 15].

Однак, як показав досвід, охарактеризовані вище документи з'явилися в українському суспільстві з певним запізненням. Негативні процеси, пов'язані з наростанням у суспільстві конфлікту цінностей, уже набули такого поширення, що їх змушена була визнати сама влада. У 1999 р. вийшов Указ

Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», де українська держава офіційно визнавала послаблення виховної роботи з боку органів виконавчої влади, закладів освіти й культури та зумовлену цим появу негативних процесів у духовній сфері суспільства: жорстокості, бездуховності, насильства [580, с. 2]. Указ зосереджував увагу суспільства на необхідності визнання людини, її життя і здоров'я, честі й гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю. Документ закликав виконавчу владу, органи освіти, громадські та релігійні організації й родину об'єднатися задля «утвердження в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини» й виховання соціального оптимізму і впевненості кожного громадянина у своєму майбутньому [580, с. 3]. Цим документом, по суті, держава змушена була визнати значну розбіжність у законодавчому полі та реальному житті суспільства, що виявлялася у загостренні ціннісних протиріч та набутті ознак можливого їх переходу у стадію відкритого соціального конфлікту. Тобто декларацією бажаності «соціального оптимізму» Указ визнавав його відсутність.

Підтвердженням рішучих намірів держави зупинити негативні тенденції в духовній сфері суспільства стала також постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999). Програма констатувала «недостатність нормативно-правової бази і науково-методичних розроблень», що призвели до «послаблення виховної роботи» й зумовили «дезорієнтацію певної частини населення стосовно моральних і життєвих цінностей» [579, с. 2] Виховний ідеал у програмі представлений як всебічно розвинена, високодуховна, високоосвічена, відповідальна й соціально активна особистість, здатна до самовдосконалення та

самореалізації. Щоб наблизити реального громадянина до визначеного ідеалу передбачалося реалізувати низку заходів. Академію педагогічних наук зобов'язували, зокрема, розробити концепцію громадянського виховання як процесу оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, відповідальності за долю нації й держави та створити програму «Громадянське виховання та самовиховання особистості», розробити методичні рекомендації щодо використання державної символіки й відзначення пам'ятних дат. Міністерства та інші центральні й місцеві виконавчі органи влади повинні були сприяти забезпеченню функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя, здійснювати заходи, спрямовані на виховання поваги до Конституції України та символів держави, посилювати духовну спрямованість радіо- і телепередач тощо [579, с. 4–5].

Цього ж 1999 р. вийшов Закон України «Про загальну середню освіту», у ст. 3 якого виховний ідеал поставав як всебічно розвинена особистість, вихована на загальнолюдських цінностях і засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави, а ст. 5 головним завданням визнавала виховання громадянина України [573]. У 2000 р. було затверджено Закон України «Про позашкільну освіту», в якому найважливішим завданням системи позашкільних освітніх закладів також визнавалося виховання громадянина України [589]. Ст. 8 цього закону до основних людських чеснот відносила почуття гідності, патріотизм, шанобливе ставлення до родини та людей похилого віку, повагу до інших націй і народів, прагнення до саморозвитку тощо. Виховання громадянина України стало також ключовим завданням, визначеним у «Положенні про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» (2000) [553, с. 1].

Того ж 2000 р. АПН України представила для широкого суспільного обговорення «Концепцію громадянського виховання», в якій мета виховання полягала у формуванні свідомого громадянина-патріота, тобто людини з

високими особистісними якостями і рисами характеру, способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні [319, с. 4–6]. Наступного 2001 р. АПН України на суспільне обговорення вже представила «Концепцію громадянської освіти в Україні» [320], де метою педагогічних зусиль мала стати особистість із притаманними їй демократичною громадянською культурою, усвідомленням взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі у житті суспільства. Цього ж року вийшов Закон України «Про охорону дитинства», в якому (ст. 12) прочитуються основні складові виховного ідеалу особистості (Людина і Громадянин) та його найважливіші концепти (мова, нація, історичні й культурні цінності українських та інших народів) [588].

У 2002 р. результатом узагальнення зусиль влади й педагогічної громадськості став Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти». Цей документ пріоритетним напрямом розвитку освіти називав «виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [584, с. 2]. Проте вже у 2003 р. суспільство і влада змушені були визнати, що існуюче в Україні освітньо-виховне законодавство не змогло забезпечити масової популяризації сформульованого ідеалу та його впровадження в реальне життя суспільства. З метою обговорення питань державної політики в галузі науки, освіти, інформаційної та молодіжної політики, мовної та інших ситуацій, пов'язаних із кризою цінностей, у листопаді 2003 р. було проведено парламентські слухання «Духовна криза суспільства і шляхи її подолання». Результатом цих обговорень стала констатація «глибокої системної кризи у всіх сферах життєдіяльності та формування гуманістично орієнтованого суспільства»

[597, с. 2]. Уперше парламент визнав, що «ядром гуманітарного розвитку, духовною і морально-естетичною квінтесенцією національної свідомості і самосвідомості Українського народу повинна стати єдина всеукраїнська ідея побудови та розвитку держави» [597, с. 2]. З огляду на озвучені проблеми, Верховна Рада зголосилася розробити новий проект закону про культуру й рекомендувала НАН України та АПН України розробити концепцію національної ідеї. Проте у великому переліку рекомендованих парламентом заходів жодного разу не було вжито поняття «виховний ідеал». Воно традиційно розчинилося у численних формулюваннях на кшталт «забезпечення духовного розвитку», «виховання патріотизму», «оволодіння загальнолюдськими та національними цінностями» тощо, які мали сприяти формуванню «нової ціннісної системи суспільства» [597, с. 2]. Наступні законодавчі акти, ухвалені у 2003–2004 р., здебільшого були орієнтовані на підвищення інтелектуальної складової у структурі виховного ідеалу громадянина України. Зокрема, у 2003 р. Постановою Кабінету Міністрів України «Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді в позашкільних закладах освіти» [568] було засновано Малу академію наук учнівської молоді. Слід зазначити, що новий позашкільний заклад створювався на базі Національного центру естетичного виховання дітей, учнівської та студентської молоді, що ліквідовувався. Проте вже в наступному 2004 р. Міністерство освіти і науки України спільно з АПН України констатували наявність у суспільстві потреби підвищення якості морально-естетичних ідеалів українських громадян, оскільки, на їх думку, дисципліни художньо-естетичного циклу «посідають занадто скромне місце в загальноосвітніх навчальних закладах» і тому естетичне ставлення школярів до світу «формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації» [578, с. 2]. Для усунення цієї проблеми й на виконання «Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999) були

затверджені «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах»(2004) та «Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах» (2004) [578, с. 1]. Ці документи визнавали мистецьку спадщину «ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції» і, відповідно до очікувань авторів, мали сприяти передачі молодим поколінням українців ціннісного ставлення до світу «крізь призму етнонаціональної специфіки». Крім того, у Наказі озвучено сподівання, що саме загальноосвітня школа та позашкільні заклади освіти «мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою» [578, с. 2].

Ще одним важливим аспектом офіційної освітньо-виховної стратегії цього періоду стала розробка законодавчої бази для здійснення героїзації кращих громадян України, тобто було закладено основу для формування канону героїчних постатей незалежної української держави. У 1998 р. з метою відзначення громадян України «за здійснення визначного особистого геройського вчинку» та «виявлену трудову доблесть» було встановлено відзнаку Президента України «Герой України» [569, с. 1]. У 2000 р. Верховна Рада прийняла закон «Про державні нагороди України», яким звання «Герой України» проголошувалося вищим ступенем відзнаки громадян «за видатні заслуги у розвитку економіки, науки, культури, соціальної сфери, захисті Вітчизни, охороні конституційних прав і свобод людини, державному будівництві та громадській діяльності» [572, с. 1]. У 2002 р. Президент Л. Кучма видав указ «Про звання Герой України», яким було затверджено «Статут звання Герой України». Цей документ визначав умови й порядок присвоєння найвищого державного звання за визначні геройські вчинки або трудові досягнення [582, с. 1].

Крім того, відповідно до ст. 22 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» усі територіальні громади держави отримували

право мати власну символіку, яка б відображала «їх історичні, культурні, соціально-економічні та інші місцеві особливості і традиції» [583, с. 8]. Це надавало місцевим громадам право на «почесне громадянство» як особливе звання, яким визнавалися заслуги певної особистості перед містом, районом та їх жителями. Особливості призначення цього почесного звання стали визначатися спеціальними Положеннями, розробленими територіальними громадами України. Так, звання почесного громадянина міста Києва вводилося у практику місцевого самоврядування з «метою заохочення і стимулювання працівників підприємств, установ та організацій міста Києва, громадян України, іноземних громадян за визначні заслуги у розвитку економіки та соціальної сфери міста Києва, збагачення інтелектуальної і культурної спадщини, плідну громадську діяльність» [570, с. 1]. Положення про звання «Почесний громадянин міста Харкова» визначало «почесне громадянство» як найвищу відзнаку територіальної громади, що мала присвоюватися «громадянам України та інших держав, які своєю професійною та громадською діяльністю зробили вагомий внесок у розвиток міста, що сприяло піднесенню його авторитету як на державному, так і на міжнародному рівні» [552, с. 2]. Основними підставами для присвоєння звання почесного громадянина це Положення називало видатні заслуги у різних галузях життя громади, особисту мужність та героїзм, творчу діяльність тощо, які сприяли розвитку міста та «просуванню його позитивного іміджу в Україні та за кордоном» [552, с. 2]. Положення про порядок присвоєння звання «Почесний громадянин міста Кам'янця-Подільського» визначало «почесне громадянство» як «вияв особливої поваги і шани до осіб – жителів міста, регіонів України, громадян інших країн, що здобули популярність і повагу у жителів міста, завдяки вагомому особистому внеску у розвиток міста <...> у відродження та примноження надбань національної культури, створення матеріальних та духовних цінностей, піднесення авторитету міста, як на державному, так і міжнародному рівні, миротворчу, доброчинну діяльність, за мужність і відвагу при порятунку

людей, зміцнення законності і правопорядку, ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій та стихійного лиха» [555, с. 2]. У практиці вітчизняних освітньо-виховних установ Герої України й почесні громадяни її територіальних громад мали формувати плеяду героїчних постатей, на життєписах яких варто було виховувати підростаюче покоління українців.

Попри те, що за часів президентства Л. Кучми було закладено наріжні камені для наступного формування спільного для усієї держави виховного ідеалу, по факту офіційного представлення громадянам України такого ідеального образу не відбулося. Однак суспільством стала усвідомлюватися потреба мати сучасних героїв, образи яких здатні були б об'єднати всю країну. У 2004 р. такими референтними постатями стали співачка Руслана, котра принесла Україні перемогу на Євробаченні, а також спортсмени, які отримали офіційний статус «Героя України»: боксери Клички, звитяги яких піднесли авторитет України у всьому світі, та футболіст Андрій Шевченко, який завоював головну індивідуальну нагороду у футболі – «Золотий м'яч». Можна припустити, що тогочасний «героїчний канон» до певної міри вплинув на формування масової свідомості українського суспільства. Принаймні у багатьох суспільних верствах мислення стало виявляти усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість як ознаки зростання критичності у сприйнятті як власних, так і суспільних ідеалів. Для критично мислячої частини українського суспільства порівняння задекларованих у законодавстві підстав для отримання почесних звань із переліком визнаних державою референтних постатей та життям і діяльністю політичної еліти країни дало невтішні висновки, що привело до суспільного вибуху 2004 року й зумовило перехід до нового етапу трансформації системи виховних ідеалів незалежної України. Кількісні еволюційні зміни у підходах суспільства до визначення категорії «ідеального» в житті країни й вихованні її громадян переросли у відкрите протистояння ідеалів, спровоковане, у першу чергу, політичними елітами України. Розіграний ними сценарій регіонального



поділу суспільства ще більше поляризував ціннісні системи великих українських регіонів, оскільки спирався на їх історичні, ментальні, релігійні відмінності. Система освіти України мало могла завадити цим негативним процесам, оскільки попередня законодавча база не дала їй сучасного спільного для всіх громадян України ідеалу, а етнонаціональні цінності залишалися здебільшого декоративним і по суті необов'язковим елементом освітнього законодавства, що не виконував у суспільстві реальної об'єднуючої функції. Саме тому духовна атмосфера тогочасного суспільства, за висловом П. Доброва, стала характеризуватися як «небезпечна для її національної безпеки» [171, с. 12]. Науковці звернули також увагу на проблему співвідношення ідеалу «героїчної особистості» й реальної людини та засилля віртуальних «супергероїв» або «героїв для мас», створених масовою культурою [273, с. 11], що вимагало пошуку шляхів запровадження стійких цінностей і нових ідеалів, здатних протистояти засиллю штампованих «героїв».

У 2007–2008 рр. розібратися в поглядах суспільства на героїзацію як основний засіб формування виховного ідеалу спробувало саме суспільство. Українське телебачення запровадило, зокрема, за прикладом Великої Британії проект «Великі українці», що став гучною загальнонаціональною акцією, яка передбачала організацію загальнонародної дискусії щодо визначення місця й ролі видатних державних і політичних діячів, військових, художників, учених, спортсменів, релігійних діячів України у національній і світовій історії та інтерактивне голосування, яке встановило двадцятку Великих Українців, до якої увійшли: Ярослав Мудрий, Микола Амосов, Степан Бандера, Тарас Шевченко, Богдан Хмельницький, Валерій Лобановський, В'ячеслав Чорновіл, Григорій Сковорода, Леся Українка, Іван Франко, Іван Мазепа, Роман Шухевич, Василь Стус, Михайло Грушевський, Віталій та Володимир Клички, Володимир Великий, Сергій Корольов, Микола Гоголь, Андрей Шептицький, Віктор Ющенко. Попри те, що підрахунком голосів під час «народного голосування» опікувалася

авторитетна компанія GfK з багаторічним досвідом соціологічних і маркетингових досліджень, отримані результати були дуже неоднозначно сприйняті як суспільством, так і українським політикумом. Президент В. Ющенко навіть зазначив, що «в інформаційному просторі України, по суті, проводяться інформаційні психологічні кампанії з тих чи інших питань, щоб дезінформувати суспільство або проводити кампанії не в інтересах нашої країни» [730].

Однак, як показує аналіз освітнього законодавства наступних років, лише у 2009 р. влада звернулася, причому знову опосередковано, до проблеми виховного ідеалу. У січні 2009 р. Кабінет Міністрів затвердив Державну цільову соціальну програму «Молодь України», розраховану на 2009–2015 рр. Проте ця Програма у визначенні виховної мети суспільства й держави обмежилася вже звичним очікуванням створення передумов для «розвитку вільної, духовно розвиненої особистості, здатної засвоїти кращі надбання світової і національної духовної спадщини, загальнолюдські цінності» та «створення системи всебічної підтримки громадянської активності молоді» [575, с. 2, 3]. У червні 2009 р. Колегія МОН України ухвалила рішення про затвердження «Концепції національного виховання студентської молоді», яка у принципах національного виховання апелювала до необхідності формування «людяної, щирої, доброзичливої, милосердної особистості», а головній меті національного виховання вказувала на важливість «формування свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів» [576, с. 2]. І лише в жовтні 2009 р. було прийнято документ, у якому вдруге після затвердженої у 1996 р. «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти» з'явилося формулювання «виховний ідеал». Чотири міністерства України (у справах сім'ї, молоді та спорту, освіти й науки, оборони, культури і туризму) затвердили «Концепцію

національно-патріотичного виховання молоді». У Концепції зазначалося, що «ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення» [577, с. 3]. Увага виховання акцентувалася не лише на загальнолюдських цінностях, але й цінностях суспільства й держави: ідея розвитку державності проголошувалася консолідуючим чинником розвитку суспільства й нації в цілому; головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді називалося формування у особистості «ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції» [577, с. 3], а основною метою Концепції було визнано виховання молодії людини як «патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, виявляти національну гідність, знати і цивілізовано відстоювати свої громадянські права та виконувати обов'язки, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізовуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури» [577, с. 4]. Таким чином, основною відмінністю визначення поняття «виховний ідеал» у Концепції 2009 р. є акцент на вихованні не просто «людини», як зазначалося в Концепції 1996 р. [314, с. 3], а «громадянина» й «патріота». Крім того, уперше в українському освітньому законодавстві до змісту виховного ідеалу особистості було введено такі людські чесноти як «національна гідність», «національна свідомість», «національна пам'ять» [577, с. 4, 5]. Очікувалося, що впровадження цієї Концепції сприятиме утвердженню патріотизму, національної самосвідомості молоді, встановленню пріоритету високих моральних, культурних, національних і загальнолюдських цінностей та зміцненню духовної й моральної єдності суспільства [577, с. 10].

Проте варто визнати, що очікуваної єдності суспільство так і не отримало здебільшого тому, що неспроможними до єднання виявилися самі

політичні еліти. Зміна політичної влади у 2010 р. знаменувала чергову зміну центрів ідеологічного впливу. У той час, коли суспільство виявило свою зацікавленість до історичних постатей Романа Шухевича та Степана Бандери, включивши їх до двадцятки проекту «Великих Українців», а Президент В. Ющенко видав укази про присвоєння їм звання «Герой України» [590; 591], вже у квітні 2010 р. комуністи за підтримки нової влади у судовому порядку домоглися скасування цих указів [562]. Підставою для цього послужила ст. 7 «Статуту звання Герой України», в якій наголошувалося, що це звання «не присвоюється за заслуги, які мали місце в минулому і не пов'язані зі становленням та розвитком незалежної України» [582, с. 2]. Проте відомо, що ця стаття не завадила надати звання Героя України 8 особам, які виявили мужність і самовідданість у роки Другої Світової війни та 5 героям, котрі брали участь у ліквідації наслідків аварії на Чорнобильській АЕС [676]. Цілком очевидно, що діяльність Р. Шухевича та С. Бандери мали, на нашу думку, більш пряме відношення до становлення Незалежної України. У відповідь на подібні акти дегероїзації громадська організація «Гармонія та порядок» ініціювала подання до Львівського окружного адміністративного суду десятка позовів про визнання нечинними Указів Президента про присвоєння звання Герой України низці радянських воїнів [146, с. 43–44].

Ухвалений у 2012 р. Закон України «Про засади державної мовної політики» ще більше дестабілізував ціннісний баланс у суспільстві. Відповідно до цього документу, рідною визнавалася «перша мова, якою особа оволоділа в ранньому дитинстві» [574, с. 2]. Таким чином автори закону відмовлялися від традиційної етнічної концепції рідної мови, відповідно до якої рідною визнавалася мова народу чи етнічної групи, до якої належить людина, мова, що пов'язує особу з духовними надбаннями попередніх поколінь і є фундаментом її етнічної та національної самоідентифікації. Відтак українська мова як безперечна цінність виховного ідеалу громадянина України стрімко втрачала свої позиції у багатьох

зрусифікованих українських регіонах, де у російськомовних етнічних українців зникла мотивація дбати про повернення своїм дітям української мови як рідної, оскільки тепер вони мали повне право вважати рідною мовою російську, як мову свого оточення.

Аналітики змушені були визнати, що така поведінка еліт призвела до втрати духовних мобілізаційних ресурсів суспільства, спричинила ідеологічне, лінгвістичне й релігійне протистояння й поставила державу перед смертельною небезпекою появи соціальної нестабільності [674, с. 1]. Таким чином законодавство України продемонструвало домінанту принципу «політичної доцільності», яка в суспільстві зумовила дезорієнтацію і деструкцію масової свідомості, а в системі освіти спровокувала «кризу педагогічного жанру». Політики і правники не замислювалися над тим, як мають поводитися вчителі у школах і батьки в родинах, пояснюючи дітям чергові зміни політичних цінностей.

Варто також визнати, що освітнє законодавство 2010–2011 рр. не вирішувало проблеми радикалізації виховних ідеалів суспільства. Затверджене кабміном України «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2010) лише повторювало вже викладені у попередніх законодавчих актах посилення на необхідність виховання у дітей набору певних чеснот. Зокрема педагогів зобов'язували виховувати повагу до державної символіки і принципів загальнолюдської моралі, шанобливе ставлення до батьків, жінок, старших за віком осіб, повагу до народних традицій та звичаїв, духовних і культурних надбань народу [551, с. 9], а батьків – прищеплювати своїм дітям працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до Вітчизни, сім'ї, державної та рідної мов, поваги до національної історії, культури, цінностей інших народів [551, с. 10]. Указ Президента «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010) стосувався лише матеріально-технічного забезпечення Українського центру «Мала академія наук України», яка повинна була створювати умови для

«самореалізації творчої особистості» [581, с. 1]. Затверджений кабміном «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011) традиційно ґрунтувався на загальнолюдських цінностях і вимагав «взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [166, с. 2].

У 2012 р. було розроблено «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», наступного року схвалену Указом Президента України [586]. Стратегія уперше чітко заявляла про інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір [464, с. 3] і найважливішим для держави пріоритетом визнавала «виховання людини інноваційного типу мислення та культури» [464, с. 2], «зрілої творчої особистості, громадянина України і світу» [464, с. 10], яка «усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [464, с. 21].

При цьому у травні 2012 р. Колегія Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України змушена була констатувати існування низки важливих виховних проблем загальнодержавного значення, які негативно впливали на сприйняття моральної й патріотичної складової виховного ідеалу громадян України. Серед них називалися нівелювання традиційних моральних і девальвація духовних цінностей, невизначеність щодо оцінки подій історичного минулого українського народу, системна криза ідентичності, соціальна поляризація суспільства, пропаганда жорстокості, бездуховності й насильства. Результатом цього стало формування багатьох античеснот, зокрема, байдужості, егоїзму, цинізму, невмотивованої агресивності, неповажного ставлення до держави й соціальних інститутів [594, с. 5]. З метою духовного оздоровлення суспільства, забезпечення трансформації громадянської свідомості, моральної та правової культури його членів, розквіту національної самосвідомості народу було розроблено «Концепцію Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання

громадян на 2013–2017 роки» (2012). Передбачалося, що Програма сприятиме наповненню змісту виховного ідеалу такими цінностями як гідність, свобода, рівність, справедливість, чесність, відповідальність та формування громадянської ідентичності, соціальної активності й готовності захищати національні інтереси Батьківщини [594, с. 6–7].

У листопаді 2012 р. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України оприлюднило проект Концепції громадянської освіти та виховання в Україні, яка вперше була орієнтована на трансформацію освіти, тобто її «переорієнтацію з держави на людину, на фундаментальні гуманістичні цінності, на послідовну демократизацію всього освітнього процесу, усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом і громадянської зокрема» [321, с. 2]. Результатом такої трансформації мав стати «свідомий громадянин, патріот, професіонал, тобто людина, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [321, с. 12]. У Концепції основними складовими змісту виховного ідеалу у першу чергу постають гуманістична мораль, соціальна активність і професійна компетентність особистості. Як відзначали експерти Центру освітнього моніторингу, попри те, що в Україні запроваджувалося багато програм, метою яких було формування активного громадянина, системного всеохоплюючого характеру ця діяльність так і не набула [192, с. 1]. Головною особливістю сучасної української концепції виховання нової людини, на думку експертів, було те, що не старше покоління, а молодь, вихована в часи незалежності України, повинна була допомагати пострадянському поколінню трансформувати свої авторитарні цінності. Тому громадянське й національне виховання молоді мало би бути пріоритетним завданням молодій державі. В Україні, де прищеплення суспільству демократичних цінностей проходить лише першу стадію, виховання, основане на засадах космополітизму, вважалося неприпустимим і натомість потребувало гармонійного поєднання національних,

загальнолюдських і особистих цінностей. При цьому, як зазначали експерти, Концепція проігнорувала такий важливий концепт виховного ідеалу особистості як формування її національної свідомості, в результаті чого її зміст втратив суто українську специфіку і міг бути застосований до будь-якої іншої держави.

16 квітня 2013 р. Міністерство освіти й науки організувало Всеукраїнський круглий стіл на тему: «Вивчення курсів духовно-морального спрямування: досвід, виклики, спрямування». Учасники зібрання констатували, що в країні назрів гострий дефіцит ціннісних установок, серед дітей та молоді падає духовність, зріє зневіра у моральних орієнтирах, а засоби масової інформації потурають культам сили, зброї, моральному релятивізму і конформізму (Лист МОН України № 1/9-324 від 16.05.13). Це, на думку вчителів, авторів програм і підручників, методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, членів Громадської ради з питань співпраці з церквами і релігійними організаціями при міністерстві та іншими учасниками круглого столу, зумовлювало гостру потребу в залученні християнських цінностей до процесу виховання кожної дитини як «духовної високоморальної особистості».

У цьому листі уперше було узагальнено історію запровадження в загальноосвітні школи України предметів духовно-морального спрямування, серед яких: «Розмаїття релігій і культур світу», «Історія релігій», «Історія релігій світу і духовна культура», «Історія світових релігій», «Християнська етика в українській культурі», «Основи православної культури», «Християнська етика», «Християнська культура», «Етика: духовні засади», «Основи Православної культури Криму», «Біблійна та християнська етика», «Моральне виховання», «Основи християнської моралі та етики», «Психологія духовного розвитку», «Православна етика», «Добротолюбіє», «Криниці духовності. Біблія як текст: морально-етичний канон та естетичний феномен», «Основи релігієзнавства», «Цікава Біблія» тощо. Викладання цих предметів у загальноосвітніх школах було можливе лише за письмової згоди



батьків та за наявності підготовлених учителів. Іншими словами, християнська етика у цілому залежала від рівня свідомості й моральності місцевих родин і громад та активності регіональної педагогічної еліти.

Навесні 2013 р. практично по всіх містах України прокотилася хвиля так званих «антифашистських мітингів», що їх організовувала провладна тоді «Партія регіонів». Інформацією про ці заходи практично «вибухнув» Інтернет, десятки сторінок якого безуспішно намагалися відшукати в суспільстві симптоми «сучасного українського неофашизму» та сили, що його підтримують. Різні ЗМІ активували і сплутали у суспільній свідомості народу терміни «фашизм», «нацизм», «націоналізм», що ще більше дезорієнтувало й до того ціннісно розбалансоване українське суспільство. Стала абсолютно очевидною необхідність внесення таких змін до освітнього законодавства України, які б уберегли свідомість молоді від ціннісної дезорієнтації. У жовтні 2013 р. з метою «виховання в учнівської та студентської молоді патріотизму і духовності, формування національної свідомості, високих моральних якостей громадянина» три українські міністерства (освіти й науки, оборони та внутрішніх справ) спільним наказом затвердили «Програму патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України» та «План заходів Естафети Перемоги на 2013–2015 роки» [593, с. 1].

Уточнимо, що серед визначень основних понять, які вживаються у Програмі, вже традиційно для українського законодавства термін «виховний ідеал» не пояснюється. При цьому у завданнях Програми перераховані мало не всі якості, що в тій чи іншій мірі описані класиками світової і вітчизняної педагогіки: гордість за державу, високі моральні цінності, патріотизм, етнічна та національна свідомість, любов до рідної землі, держави, родини, народу, визнання духовної єдності населення всіх регіонів України, спільності їх культурної спадщини та майбутнього, дисциплінованість, сумлінність та чесність, повага до Конституції України, її законів і державної символіки, вірність українському народові, готовність до захисту України,

забезпечення її суверенітету, територіальної цілісності і недоторканості, прагнення фізичного саморозвитку, стійкість до негативних впливів, сімейні цінності тощо. Водночас описані властивості й риси у рівній мірі можуть, на нашу думку, характеризувати як людину-космополіта, так і громадянина – патріота держави й захисника народу. Лише в меті Програми, в описі численних чеснот, можна знайти посилення на формування особистісних рис «громадянина Української держави» [598, с. 2]. Тобто ідеальність змісту Програми є водночас і її недоліком, оскільки в цьому «універсальному наборі» не видно на формування кого саме мав робитися головний акцент виховання молоді на конкретному етапі розвитку суспільства й держави.

Не можна також не звернути увагу на той факт, що 9 з 11 документів нормативно-правової бази Програми є актами мілітаристичного характеру, де-юре орієнтованими на посилення військово-фізичної підготовки та військово-патріотичне виховання молоді, а де-факто покликаними вшановувати подвиги борців з фашизмом часів Великої Вітчизняної війни [598, с. 3]. Таким чином, можна говорити про спрямування патріотичного виховання молоді у русло воєнної ідеології з використанням радянських традицій антифашистської боротьби і пропаганди. Підтвердженням цього є одночасне ухвалення разом із цією Програмою і «Плану заходів Естафети Перемоги на 2013–2015 роки» [593], який до патріотичного виховання сучасної української молоді долучав потужний радянський арсенал заходів військово-патріотичного виховання (військово-історичні фестивалі, форуми, походи, реконструкції героїчних воєнних епізодів, конкурси, змагання, експозиції і книжкові виставки; тематичні воєнно-історичні читання, уроки й виховні години, присвячені визволенню населених пунктів України від німецько-фашистських загарбників; героїко-патріотичні зльоти й конференції, військово-патріотичні табори, військово-спортивні естафети, військово-патріотична спортивна гра «Зірниця» тощо). Тобто неодноразово озвучувана науковцями та експертами потреба у формуванні громадянина з національною пам'яттю і національною свідомістю знову розчинялася, тепер

уже – в антифашистському вихованні, що, по суті, своїй виявилось космополітично денаціоналізованим і мілітаристичним.

Проте події кінця 2013 – початку 2014 р. унеможливили практичну реалізацію цих документів. Акції протесту 2014 р., названі у суспільстві «революцією Гідності», стали в Україні важливою не лише соціальною, але й педагогічною подією, яка унаочнила як виховні проблеми суспільства, так і його досягнення, багато в чому зумовлені й діючим освітнім законодавством. Уперше в новітній історії українці, серед яких значна частина – молодь, віднайшли не особистісну, як це було у 2004 р., а ціннісну національну ідею, зорієнтовану на демократичні європейські чесноти, й виявили готовність віддати за неї власне життя. Верховна Рада України 24 лютого 2014 р. голосами 346 народних депутатів запропонувала наступному президентові посмертно присвоїти звання Герой України загиблим учасникам акцій протесту, яких у народі назвали «Небесною Сотнею» [571, с. 1]. Водночас значна кількість представників українського суспільства практично продемонструвала якісно інший рівень усвідомлення особистісних, суспільних і державних цінностей, беручи участь у масових сепаратистських акціях, підтримуючи анексію українських територій, виявляючи зневагу до національних і державних символів. Ці факти засвідчили, що етап радикалізації виховних ідеалів у суспільних верствах України не лише не вичерпав себе, але й як ніколи потребував пильної уваги з боку держави, суспільства й системи освіти.

Обраний у 2014 р. новий президент України П. Порошенко у своїй інавгураційній промові вперше використав поняття «ідеал», зазначивши, що «європейський вибір – це серце нашого національного ідеалу», наголосив, що це «вибір, зроблений нашими предками і пророками», процитував проєвропейські максими великих українських освітян І Франка та М. Драгоманова, вказав на єдність загальнолюдських і національних цінностей як основу природного європейського стану українців [271], чим засвідчив, що повага до особистості людини має розглядатися як найвища

цінність суспільства й запорука єдності і процвітання держави. Таким чином, відкритий конфлікт ідеалів неминуче виводить народ і націю на конструктивний етап формування спільних цінностей та ідеалів, що мають бути схвалені суспільством і закріплені законодавчо. Відмова від такої ціннісної консолідації може мати для політичної нації трагічні наслідки.

Аналіз представлення проблеми виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України дозволив виділити чотири основні етапи трансформації виховного ідеалу в сучасному українському суспільстві: етап неконфліктного функціонування різних систем цінностей (1991–1993), етап зародження конфлікту ідеалів (1994–2004), етап відкритого протистояння виховних ідеалів (2005–2014), етап консолідації цінностей та ідеалів (2015). Показано, що еволюція поняття «виховний ідеал» в освітньому законодавстві сучасної України відображала стан суспільних відносин, які трансформувалися від толерантного існування різних ціннісних систем до їх поступової поляризації та радикалізації. З'ясовано, що діюча нормативна база освіти в цілому відображає сформовані в педагогічній теорії уявлення про певний людський ідеал, однак відкритою залишається проблема законодавчого оформлення спільного для всіх верств і регіонів держави виховного ідеалу та законодавчого забезпечення його практичної реалізації в системі вітчизняної освіти.

#### 4.2. Формування референтної особистості як проблема педагогічної теорії і освітньої практики сучасної України

*Педагогічна теорія.* Здобуття Україною незалежності спрямувало на пошук нової моральної парадигми розвитку людини й суспільства й вітчизняну педагогічну науку. Варто зазначити, що проблема формування референтної особистості у вітчизняній педагогічній теорії розвивалася здебільшого у контексті розробки наукових засад формування активної життєвої позиції молоді, громадянського, національного й патріотичного

виховання, формування екологічної, політичної і правової культури тощо. Найчастіше референтна особа подається у кількох іпостасях – як Особистість, Громадянин, Сім'янин і Професіонал. Поєднання цих граней самовираження людини у соціумі відображає особливості змісту, спрямованості та дієвості її виховного ідеалу. Проте найбільш характерною для вітчизняної педагогічної теорії років державної незалежності є констатація проблеми існування конфлікту цінностей, який має безпосередній вплив на гальмування в країні процесу формування виховного ідеалу особистості.

У пошуках сучасного виховного ідеалу науковці вдавалися до різних формулювань. Проте всі вони, коли мова йде про об'єднання проблеми кризи цінностей і виховного ідеалу, співзвучні з поняттям «ідеал повноцінної людини», яке ввів у науковий обіг В. Янів, маючи на увазі людину творчу, «з власним поглядом на світ, з бажанням впливати на долю світу, з бажанням змагатися з іншими людьми та їх випереджувати, з внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх» [820, с. 301]. Тобто виховний акцент мав бути зосереджений на формуванні здатності людини критично оцінювати себе й своє оточення, чого вимагала українська педагогіка ХІХ – початку ХХ ст. й чого був позбавлений ідеал «радянської людини». Відтак сьогодні найбільш поширеним є звернення педагогів до «людини майбутнього» як людини із «новою свідомістю», котра житиме в «новому суспільстві», буде здатною протистояти процесам саморуйнації людської особистості і руйнівним тенденціям зовнішнього середовища [97, с. 429; 486, с. 150]. В. Кремень апелював до «мудрої людини», здатної оцінювати явища відповідно до їхньої справжньої загальнолюдської цінності й знаходити доцільну ціннісну орієнтацію. В. Будаков говорив про необхідність виховання «інноваційної людини», здатної мислити творчо й модерно [65, с. 234].

Водночас науковці наголошують, що досягнення такого ідеалу, який міг би убезпечити суспільство від ціннісних криз, в реальному житті відбувається дуже повільно саме через наявність системної й гострої

духовної кризи, яка заважає молоді визначати світоглядні репери, орієнтуватися в ієрархії цінностей, формулювати життєві плани, що часто зумовлює формування фальшивих ідеалів [65, с. 235]. У сучасній педагогічній теорії здійснено аналіз причин гальмування процесів запровадження розроблених науковцями ідеалів у практику реального життя. Як зазначає В. Поліщук, на сучасному етапі розвитку суспільства нівелювання вічних моральних цінностей відбувається на кількох рівнях. На макрорівні (держава) інститути державної влади не є взірцем поведінки для громадян, а представники політичної еліти не сприймаються народом у ролі референтних осіб. На мезорівні (взаємодія з ровесниками та іншими людьми у важливих для особи групах) ціннісно дезорієнтована особистість займає пасивну позицію, не здійснюючи критичної оцінки себе і свого оточення, легко піддається ідеологічним упливам. На мікрорівні (сім'я) члени родини проблеми особистого характеру з'ясовують у контексті полюсів «добро – зло», не враховуючи тонкощів людської поведінки [548, с. 82]. Таким чином, у кращому випадку суспільство отримує «пересічну» або «середню» людину, в гіршому – особистість пасивну, байдужу або орієнтовану на «антиідеали», тобто таку, що є основним суб'єктом духовної кризи суспільства.

З огляду на це українські вчені наголошують, що без реалізації завдання виховання людини як особистості, громадянина й патріота незалежної української держави будь-які інші виховні завдання втрачають свій сенс. К. Чорна, зокрема, зазначала, що «без пробудження таких моральних феноменів, як совість, патріотизм, обов'язок, почуття власної гідності, чесність, працелюбність навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в суспільстві» [109, с. 5]. На важливості цих чеснот і змістових концептів виховного ідеалу акцентували увагу й інші науковці, серед яких Л. Алімова [5] (національні й загальнолюдські цінності), М. Алексєєва [3], С. Пеняєв [531] (громадянськість), В. Андрієвська [11], І. Бех [44] (толерантність), Р. Антонюк [18] (національні і громадянські цінності), І. Бех [43] (особистісні цінності), М. Боришевський [60] (духовні

цінності), Г. Суховершко [693] (цінності особистості і громадянина) та ін. З іншого боку, В. Андрущенко, В. Барановський, В. Євтух, Л. Зязюн, Ю. Руденко, П. Щербань та інші провідні вітчизняні педагоги і психологи пов'язують сучасну кризу цінностей із серйозними недоліками процесу реформування системи освіти, яка практично відмовилася від реалізації виховної функції, переклавши її на сім'ю, в результаті чого у суспільстві стали домінувати споживацькі цінності у ставленні особистості до всіх сфер їх життєдіяльності. На думку Є. Степанова, «виховання повинно передбачати перехід від споживчого відношення людини до відношення творчого, оскільки цінність як ідеал не може мати споживчого виміру» [684, с. 78]. З огляду на це першочергове завдання сучасного виховання вітчизняні педагоги вбачають у необхідності зупинення моральної деградації суспільства та відновленні соціальних механізмів формування і підтримки таких чеснот як честь і гідність, прагнення до пізнання і творчості, працелюбність, толерантність, громадська відповідальність тощо.

Іншою важливою складовою сучасної педагогічної теорії є розробка теоретичних засад формування виховного ідеалу. Зокрема, вітчизняна педагогічна наука дозволяє чітко виокремити основні педагогічні імперативи виховного ідеалу: зміст, структуру, дієвість і спрямованість. Так, під змістом ідеалу виховання розуміється сукупність ідеальних якостей (цінностей) та перелік героїчних образів, у яких вони втілені. Структура ідеалу – це рівень його узагальнення (риси, втілені в одній особі, чи сукупність рис різних осіб, узагальнених в окремому образі). Дієвість ідеалу – це ступінь його впливу на поведінку особи та суспільства. Спрямованість виховного ідеалу – це його ціннісна орієнтація, що визначається якісними характеристиками змісту.

Крім того, аналіз наукових педагогічних джерел дозволяє також виділити низку інших характеристик виховного ідеалу: соціальну (зовнішню) і внутрішню детермінованість, конкретність, усвідомленість, критичність, динамічність, доступність (реалістичність), цілісність, ієрархічність та ін.

Соціальна (зовнішня) детермінованість виховного ідеалу є аксіоматичною його характеристикою, відзначеною як у довідниковій літературі, так і в численних наукових дослідженнях. Наголошується, що виховний ідеал тісно пов'язаний зі світоглядом, релігією і мораллю, а формування його залежить від виховання, умов життя й діяльності особистості, традицій певного народу (нації) [530, с. 71–72]. Ще К. Ушинський переконував у тому, що виховний ідеал кожного народу визначається його громадським життям, розвивається з його розвитком [741, с. 102]. М. Стельмахович теж наголошував, що «педагогічна система кожної історичної епохи висуває свій оригінальний чи актуальний уже знаний образ людини», а «кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховному ідеалі» [681, с. 50]. Г. Ващенко так само зазначав, що виховний ідеал того чи іншого народу залежить від його державного устрою, світогляду, релігійної моралі, рівня розвитку культури, національних властивостей, а значні зміни в житті народу ведуть за собою і зміни в його виховному ідеалі [76, с. 11]. Такої ж думки дотримується й Н. Шиліна, яка, аналізуючи у своєму підручнику історію виховання в Індії, вказувала на залежність змісту педагогічного (виховного) ідеалу від каст [798, с. 42–43].

Внутрішня детермінованість означає готовність кожної людини до прийняття вищого ідеалу. З'ясовано, що цю характеристику виховного ідеалу вчені визнавали ще в кінці XIX ст. Відомо, наприклад, що К. Ушинський називав виховний ідеал вродженим прагнення людини до досконалості [279, с. 9]. З. Столиця з цього приводу зазначала, що «вище благо, кінцевий ідеал, царство Боже розуміються по-різному, але всі системи сходяться в тому, що в кожній людині є прагнення до вищого ідеалу, є й готовність здійснити це прагнення попри сильні перешкоди природного характеру у вигляді егоїзму, жаги задоволень і т. ін.» [685, с. 16]. І. Шарловський також стверджував, що рід людський «постійно прагне наблизитися до свого найдосконалішого Першообразу, Предмудрого Творця, який створив людину за образом і подобою своєю» [789, с. 16].



С. Фролова наголошувала на конкретності і суб'єктивності виховних ідеалів, що пояснюється їх існуванням у свідомості певного індивіда, прив'язаністю до певного суб'єкту. «Існуючих абстрактно, незалежно від людини, відірваних від реальної очевидної дійсності, ідеалів, – писала вона, – не буває» [758, с. 15]. В. Давідович також рішуче заперечував поєднання категорії «ідеал» з предикатом «абстрактний», підкреслюючи, що ідеали – не «худі абстракції, не вимучені й засушені схеми, плоди педагогічних учнівських управ», нездатні когось на щось надихнути, а, натомість, насичені, повнокровні, конкретні і хвилюючі явища духовного життя людини [152, с. 37].

Усвідомленість виховного ідеалу слід розуміти як внутрішнє переконання у його цінності як взірця чи еталона поведінки. З цього приводу В. Скотний писав, що «ідеали не можна розглядати як щось заздалегідь наявне до їх прийняття людиною», оскільки «кожна особистість «доростає» до власного ідеалу самостійно» [659, с. 111–112]. Те ж саме стверджував і В. Давідович, який акцентував увагу на тому, що ідеал – це завжди переконання, оскільки він «не «заданий», а обраний, знайдений, вистражданий» [152, с. 53]. В. Давідович наполягав також на критичності виховних ідеалів, підкреслюючи, що «вони виступають як протест проти існуючого, закликають до його діалектичного заперечення, спрямовані до удосконалення існуючого буття» [152, с. 52].

Динамічність виховного ідеалу означає його схильність до корекції змісту, структури, дієвості і спрямованості. Так, А. Могильний стверджує, що «ідеал не є застиглим станом людської думки про найдосконаліші гармонійні форми буття», натомість це – «дійсність у її динаміці, в її русі від менш досконалих до більш довершених форм» [457, с. 147–148]. Н. Калита називає виховний ідеал «конкретною формою суспільного ідеалу, що передбачає свободу безкінечного розвитку, а не гармонію закінченої досконалості, а тому суспільство, що як ідеал бере будь-який зразок повної досконалості, зазнає поразки у зіткненні з культурно-історичними реаліями» [279, с. 7].

Доступність (реалістичність) виховного ідеалу виражає ступінь його досяжності людиною чи суспільством. З цього приводу існували дуже різні погляди. Наприклад, К. Ушинський тримався думки, що ідеал є недосяжним повністю, а виховання лише здатне допомогти людині наблизитися до абсолютного ідеалу, втіленого в образі Ісуса Христа [279, с. 10]. Цю точку зору розвивав також О. Вишневський, який зазначав, що ідеал – це вічний, досконалий, але недосяжний взірець, що є стимулом для особистої і громадянської діяльності, сила якого живиться цією недосяжністю. Натомість народники в кінці XIX ст. стали говорити про важливість того, аби ідеал хоч на мить був досяжним, оскільки усвідомлення його недосяжності отруює життя людини. В. Вахтеров розрізняв «розумні ідеалів», тобто реалістичні, узгоджені з законами й потребами життя, здатні допомагати дійсності, прискорювати й полегшувати розвиток особистості, та нереалістичні – «безпідставне творіння фікції, забобонів і нестримної уяви», що затримують і ускладнюють цей розвиток [73, с. 78]. С. Фролова підкреслювала, що «захмарний ефемерний ідеал, відірваний від реальності, є ідолом і не наділений стимулюючою функцією ідеалу, а значить, і не може ним вважатися» [758, с. 15].

На цілісності і єдності різних типів виховних ідеалів (загальнолюдського, релігійного, національного) наполягав В. Янів. «Навіть важко подумати, – писав він, – щоб усі ці «ідеали» виступали ізольовано, окремо. У житті вони поєднуються автоматично» [824, с. 6]. Він також обстоював й ієрархічність системи виховних ідеалів, наголошуючи, що національний виховний ідеал «не сміє заперечувати загальнолюдський», оскільки базується на ньому. «Розуміння шляхетної людини, – писав він, – є понаднаціональне і понадпростірне, до певної міри навіть понадчасове», хоча шляхетна людина й може мати певні національні риси [824, с. 6]. Під силою ідеалу варто розуміти його здатність емоційно впливати на людей, спонукаючи до вдосконалення. О. Лазурський писав, що саме завдяки своїй

наочності й образності ідеали здатні збуджувати в людині величне натхнення й потужну емоційну реакцію [382, с. 157].

Важливо також визначити місце виховного ідеалу в системі інших сформованих у суспільстві ідеалів. Оскільки наявність ідеалу властива всім сферам людської життєдіяльності, можна говорити про існування суспільних, політичних, етичних, естетичних та інших ідеалів, які відіграють роль кінцевих цільових орієнтирів для спрямованості виховного ідеалу особистості, рефлектуючи її активно-творче ставлення до дійсності [125, с. 139]. З огляду на це виховний ідеал постає як особливе педагогічне поняття, зміст якого акумулює суспільні, політичні, етичні, естетичні та інші цінності, що, в свою чергу, позначаються на його структурі, дієвості і спрямованості. Слід зазначити, що в житті людини і суспільства виховний ідеал виконує низку важливих функцій: світоглядну, цілепокладальну, виховну, мобілізаційну, організуючу, стимулюючу, мотивуючу, регулятивну (коригуючу, виправляючу чи вдосконалюючу), нормативну, ціннісну, спонукальну, прогностичну [758, с. 12; 822, с. 810].

Окремою проблемою педагогічної теорії є складність типології ідеалів, у тому числі й виховних. В. Давидович, зокрема, наголошував, що ідеал як певна цілісність може бути виражений у різних іпостасях або «формуваннях власної субстанції» [152, с. 58]. До найважливіших типів дослідник відносив: епістемологічний (ідеал науково-теоретичного знання: у філософії – ідеал розуму, у теології – магічне знання, у повсякденному житті – практичність, корисність тощо), соціально-економічний (досконала форма організації економічного життя), політичний (ідеал влади, «великої Германії», пан-тюркізму, пан-ісламізму та ін.), моральний; естетичний; релігійний та атеїстичний, філософський (ідеали сільського та міського образу життя, чоловіка та жінки, культури тощо).

Одну з найперших класифікацій виховних ідеалів розробив Г. Ващенко, який виділив та обґрунтував християнський, більшовицький, загальноєвропейський, націонал-соціалістичний та український

національний виховні ідеали [76, с. 11–98]. В. Янів важливим критерієм класифікації виховних ідеалів вважав ідеологічні та суспільно-історичні чинники, на основі чого виокремив загальнолюдський, релігійний (християнський), національний, становий (класовий) ідеали та низку спеціальних ідеалів, що можуть з'являтися відповідно до своєрідних завдань певного історичного часу (наприклад, виховний ідеал еміграції, викликаний потребою утриматися як національна спільнота серед чужого оточення) [824, с. 5–6]. С. Гончаренко охарактеризував суспільний, політичний, етичний, моральний (естетичний), ґносеологічний та інші ідеали. В. Ягуповим запропонована класифікація виховних ідеалів за їх основними характеристиками – спрямованістю (негативні: індивідуалізм, егоїзм, корисливість; позитивні: колективізм, людяність, взаємодопомога, усвідомлення громадської відповідальності) та змістом (релігійні, моральні, політичні, естетичні, військові тощо) [815].

Дослідження різних підходів до класифікації ідеалів у педагогічній науці здійснила С. Фролова. Проаналізувавши погляди В. Давідовича [152], О. Лазурського [382], Л. Раскіна [605] та ін., вона зазначала, що «в рішенні такої серйозної проблеми не можна обмежуватися одним або двома критеріями» [758, с. 16–17]. Враховуючи складність будови виховних ідеалів і їх провідну роль у розвитку особистості, дослідниця запропонувала класифікувати їх за наступними критеріями й ознаками: *за суб'єктом* – носієм ідеалу: особистісні (індивідуальні), групові (корпоративні), масові (громадські, національні/етнічні, загальнолюдські); *за відношенням до моральних цінностей*: моральні (містять загальнозначущі моральні якості особистості і переважно духовні цінності) та індіферентні; *за змістом*: поліціннісний ідеал (включає кілька цінностей і їх інтерпретацій) та моноціннісний (містить лише одну цінність і її інтерпретації); *за спрямованістю*: гуманістичні та егоїстичні; *за формою вираження*: ідеал-мета, ідеал-мрія, ідеал-девіз, ідеал-кредо, ідеал-правило, ідеал-принцип, ідеал-програма, ідеал-позиція, ідеал-образ (зразок); *ідеали-образи* можуть

бути конкретними (реально існуючі в минулому чи сьогоденні особи – історичні, політичні, культурні, наукові діячі, члени сім'ї, однолітки, вчителі, знайомі), абстрактними (сукупність ідеальних моральних якостей, духовно-моральних цінностей), уявними (герої книг, кінофільмів, спектаклів і т. п.), збірними (створені уявою носія ідеалу з привабливих моральних якостей різних особистостей); *за провідним видом діяльності*: пізнавальний, комунікативний, естетичний, трудовий (професійний), ідеал фізичної досконалості.

З-поміж усіх виховних ідеалів у сучасній довідниковій літературі окрема увага приділена обґрунтуванню понять «національний виховний ідеал» та «ідеал українського виховання». Зокрема, «Педагогічний словник для молодих батьків» (К., 2002) національний виховний ідеал визначає як сукупність рис, які базуються на загальнолюдських цінностях і відповідають духовності чи звичаям даного народу [530, с. 227]. Н. Жмуд з цією метою використовує поняття «етнічний виховний ідеал» [246, с. 2]. У «Довіднику з педагогіки і психології» за редакцією О. Скрипченко (К., 2001) ідеал українського виховання представлений як синтез загальнолюдського й національного ідеалів, утілених у конкретних історичних постатях і літературних образах, відображених у народній творчості, мистецтві, християнських засадах життя нації (с. 52). Обґрунтування особливостей ідеалу українського виховання (українського виховного ідеалу) було предметом наукової уваги багатьох вітчизняних науковців, зокрема, О. Вишневського [91; 92], Г. Ващенко [76; 77], П. Гнатенка [111], І. Підласого [537; 538; 539; 540], М. Стельмаховича [681; 683], В. Ягупов [815], В. Яніва [822–824] та ін. О. Вишневським запропоновано навіть «кодекс вартостей» українського виховання [93, с. 127–130], Н. Жмуд обґрунтувала механізми творення виховного ідеалу українців та охарактеризувала його провідні риси (антеїзм, кордоцентризм, релігійність) [246, с. 6, 17].

*Педагогічна практика.* Можна говорити, що діюча в Україні нормативна база освіти у багатьох аспектах відображає сформовані в педагогічній теорії

уявлення про певний людський ідеал, але на практиці вона виявилася нездатною реально впливати на масове усвідомлення і прийняття запропонованих ідеалів та їх упровадження у практику сучасної системи освіти й реального життя суспільства. Крім того, оновлення української системи освіти відповідно до вітчизняних нормативних документів і сучасних наукових концепцій, присвячених формуванню нової людини, часто грішить догматичною орієнтацією на загальнолюдські цінності або надмірним акцентуванням ролі етнонаціональної складової виховного ідеалу, імітацією перетворень чи революційним деструктивізмом і зловживанням експериментаторством. Сучасні педагоги наголошують на необхідності більш якісного використання виховного і розвивального потенціалу освіти, який О. Савченко називала імунною системою суспільства, здатною протистояти асоціальним явищам, деградації моралі й культури. На її думку, «криза цінностей, дефіцит духовності зумовлює напружений пошук шляхів гуманізації життя, осмислення цінностей сучасного часу і майбутнього» [633, с. 3], в основу якого має бути покладено посилену увагу до ролі особистості.

О. Сухомлинська наголошувала, що «сучасна людина» має глибоку потребу в ідеалах, які вважає основою свого життя. Це, на її думку, доводить існування безпосереднього зв'язку між проблемами формування виховного ідеалу й розробки нових підходів і нових технологій виховання особистості, внесення відповідних змін до побудови навчально-виховного процесу [703, с. 120]. Крім того, в контексті дослідження сучасного виховного ідеалу вчені звертаються також до «інтелектуальної, культурної і політичної еліти» як основного суб'єкта розвитку суспільства і держави, виховання якого не можливе без скорочення «елітарної освіти», тобто освіти для еліти, і розширення «освіти елітної» – тобто освіти високої якості, спроможної розкривати обдарованих молодих людей, здатних до нестандартного мислення, інтелектуального пошуку і творчих рішень [356, с. 133]. Іншими словами, формування особистості має бути ключовою проблемою виховання

людини на всіх етапах її розвитку, основною метою усієї системи освіти – як початкової, середньої і вищої, так і професійної та позашкільної.

Сучасна педагогічна наука беззаперечно визнає, що найважливішим методом наближення дитини до схваленого суспільством ідеалу має бути приклад. Відомо, що вітчизняна система освіти XIX – початку XX ст. з цією метою використовувала біблійну літературу, життєписи святих, розповіді про героїчні подвиги монархів, добродійне життя представників різних станів імперії тощо. Проте слід визнати, що найкраще приклад, як метод виховання, використовувала радянська педагогіка, ідеологами якої було розроблено чітку ієрархічну систему соціально-політичних вікових груп (жовтєнята, піонери, комсомольці), кожна з яких мала точно сформульований канон героїчних постатей, обґрунтований відповідно до визнаного в суспільстві виховного ідеалу «радянської людини» та всім відомого «морального кодексу будівника комунізму». Л. Дукат, М. Казакіна, О. Мекаберідзе, Е. Семенова, В. Сухомлинський та інші педагоги радянського періоду наголошували на тому, що для дітей шкільного віку найбільш типовим ідеалом є героїчна постать [650, с. 6]. Радянська енциклопедична література у визначенні поняття «ідеал» чітко вказувала на вікову зумовленість процесу наближення особистості дитини до певного виховного ідеалу. Зокрема, зазначалося, що ідеали молодших школярів – конкретні, тобто «втілюються в образах окремих людей і є нероздільним цілим, у якому якості особистості невід’ємні від учинків» [526, с. 163]. Ідеал підлітка подавався як «людина з героїчною біографією, смілива, рішуча, з сильною волею». При цьому повідомлялося, що підлітки мало помічають героїку буденності, яка стає доступною для їх розуміння лише у старшому шкільному віці [526, с. 163–164]. Учителі повинні були враховувати ці вікові особливості і в першу чергу виняткове значення героїчного прикладу для дітей молодшого шкільного віку, які легко, емоційно й некритично засвоюють необхідні для вихователя зразки поведінки, що перетворюються

на звички і в майбутньому стають переконаннями, максимально наближаючи особистість до потрібного ідеалу.

Сучасна система вітчизняної освіти від радянської відрізняється у першу чергу відсутністю догматичних ідеологічних приписів, демократизмом, достатньою свободою педагогів у виборі методів, засобів і матеріалів для організації виховання особистості, плюралізмом референтних постатей як зразків для наслідування тощо. У змісті шкільної і вузівської освіти педагоги особливо сприятливою для формування виховного ідеалу визнають народознавчу, українознавчу, краєзнавчу проблематику, яка наближає особистість до системи її традиційних виховних ідеалів, дозволяє їй пізнати саму себе у розмаїтті інших ідеалів. Без цього пізнання, на думку вітчизняних учених, неможливими є самотворення особистості та її повна самореалізація [431, с. 221; 454, с. 84].

Засвоєння дитиною змісту вітчизняних виховних ідеалів та ознайомлення її з ідеалами інших народів має відбуватися в кілька етапів у всіх ланках системи освіти. Першою такою ланкою виступає «родинна школа», тобто сім'я й дошкільні виховні заклади. Оскільки, як зазначає В. Половець, «не лише фізичний, а й духовний генотип особистості кристалізується до 7 років», а далі відбувається «лише розширення меж та шліфовка сутності, характеру» [549, с. 11], цей етап є вирішальним для визначення ціннісних орієнтацій дитини, наприклад, її національної ідентичності. Однак із багатьох причин сім'я не завжди здатна якісно допомогти дитині зорієнтуватися у безлічі цінностей та орієнтирів, а нерідко навіть здійснює зворотній – антигуманний, чи, наприклад, антиукраїнський вплив. Це повинні враховувати держава, школа і громадськість, розробляючи механізми сприяння підвищенню педагогічної освіти батьків.

Другий етап забезпечує початкова школа, яка має корегувати й закріплювати сформовані в родині риси та якості особистості. Так, у пояснювальній записці програми «Українознавство. 1–4 класи» (2008) безпосередньо наголошується на необхідності формування у дітей «таких



притаманних ментальності українця рис, як патріотизм, людяність, гостинність, працьовитість, ввічливість, доброта, чесність, скромність, любов і дбайливе ставлення до природи» [734, с. 4]. Очевидно, що такий набір чеснот є конгломератом національного і загальнолюдського, особистого і суспільного, що покликано забезпечити міцне моральне підґрунтя для подальшого наближення дитини до визначеного у освітньому законодавстві України виховного ідеалу.

Третій етап реалізується загальною середньою школою, що покликана закріпити у свідомості дітей та їх поведінці кращі зразки людини як особистості, громадянина, патріота, сім'янина, професіонала. Пояснювальна записка програми «Українознавство. 5–11 класи» (2013) метою сучасної освіти називає «всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого життєвого вибору» [753, с. 168]. Сама програма не містить формулювання «виховний ідеал», проте у визначенні мети навчально-виховного предмета цей ідеал досить чітко окреслено. Ним є патріот, громадянин Української держави, свідомий державотворець, творча особистість, яка співпрацює зі світом на засадах кооперації і є здатною реалізовувати власне покликання як «свідомий громадянин української нації» [735, с. 168]. При цьому, як показують результати проведених Л. Смалиус у середовищі дітей підліткового віку опитувань, у школярів 13–14 років уявлення про ідеал чітко не визначені, надто абстрактні, відірвані від реального життя. Більшість учнів розуміють, що ідеал – це важливий взірць у розвитку особистості, однак вони не змогли пояснити його призначення й засобів досягнення та виявилися не готовими назвати тих осіб, яких вони вважають «своїми» ідеалами. Знаковим є також і те, що здебільшого виховний ідеал школярі знаходять у образах сучасних кіногероїв, причому часто фантастичних. Водночас батьки й літературні та історичні постаті в ролі референтних осіб виступають значно рідше [666, с. 301]. З огляду на некритичність сприйняття

кінообразів у підлітковому віці та якість змісту сучасної кінопродукції зрозумілою стає й одна із причин кризи духовності суспільства, зв'язок якої з кіноіндустрією і засобами масової інформації був визнаний Міністерством освіти і науки України ще в 2004 р. [578, с. 2].

Випускник загальноосвітньої школи, відповідно до Програми, має усвідомлювати вітчизняний виховний ідеал у процесі вивчення змісту чотирьох основних концептів, які визначатимуть основні життєві цінності його особистості: «Я – українець» (самосвідомість, самооцінка, самоконтроль, мудрість, культура мови й мовлення), «Моя родина, мій рід» (сім'я, родина, любов, радість, щастя, відповідальність), «Мій український народ» (архетипи, ментальні риси, історична пам'ять, героїчні постаті), «Моя держава – Україна» (державність, безпека держави, українська мова як визначальний чинник державної безпеки України, освіта як стратегічна державна сфера, як простір плекання української людини, національно орієнтованої особистості, патріота, громадянина, державотворця, творця світу) [735, с. 182–184]. Аналізуючи практичну реалізацію очікуваних Програмою результатів, педагоги визнають, що ставлення старшокласників до проблеми виховного ідеалу якісно відрізняється від уявлень учнів підліткового віку. За висновками Л. Смалиус, погляди десятикласників більш зрілі та виважені, вони усвідомлюють, що шлях до ідеалу неможливий без самовдосконалення, мають сформоване уявлення про хибні ідеали та їх наслідки, образ ідеалу формують на основі читання книг, аналізу життєвого шляху видатних людей, врахування досвіду батьків. Однак суттєвою виховною проблемою дослідниця називає також недостатню обізнаність старшокласників у засобах досягнення виховного ідеалу та відсутність чіткого канону сучасних вітчизняних героїчних постатей [666, с. 302].

Наступна ланка – це вищі навчальні заклади країни, покликані забезпечувати усвідомлення студентами вітчизняного виховного ідеалу як невід'ємної частини системи ідеалів людей і народів, що складають вселюдство [312, с. 122]. На цьому етапі цінності студентської молоді мають

шліфуватися у процесі еволюційно-синхронного й діяхронного розгляду низки таких концентрів, як «етнос», «природа, екологія», «мова», «нація і держава», «культура», «ментальність, доля», «історична місія». Особливу роль у формуванні життєвих ідеалів студентської молоді покладено на гуманітарні науки: педагогіку, психологію, соціологію, філософію тощо. Виховний процес у вишах став частіше звертатися до формування виховного ідеалу студента як представника інтелігенції і майбутньої національної еліти країни. Основними його чеснотами визнано: глобальність мислення, усвідомлення гармонії та цілісності світу, прихильність до справедливості й огида до насильства, прилучення до багатства світової й національної культури, керування у вчинках совістю, а не зовнішніми імперативами, тактовність і особисту порядність, здатність до співчуття, ідейну принциповість у поєднанні з терпимістю до інакомислення, соціальну та особисту активність [599, с. 1–2]. Окрема увага звертається на формування у студентів правового ідеалу [616, с. 19], ідеалів патріотичного виховання [25, с. 18], ідеалу педагога [114; 115, с. 114] тощо.

Загальне керівництво виховною роботою в українських вишах здійснюється відповідно до розробленої на основі загальнодержавних документів: «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009) [576, с. 2] та «Концепції національно-патріотичного виховання молоді» (2009) [577] і затвердженої у кожному закладі власної Концепції виховання. Аналіз цих документів дає можливість говорити, що не всі вони містять безпосередні апеляції до необхідності чи важливості формування виховного ідеалу, не завжди в них подається визначення терміну і дуже часто зміст цього поняття прочитується лише з формулювання мети, завдань чи змісту виховної роботи закладу, її основоположних принципів чи напрямів діяльності. Наприклад, у «Концепції виховної роботи Кіровоградського національного технічного університету» (2012) поняття «ідеал виховання» і «мета національного виховання» формулюються окремо попри значну спільність змісту. Зазначається, зокрема, що «виховний ідеал – це

громадянин України, збагачений загальнолюдськими та національними цінностями, який керується у своїй діяльності вимогами загальнолюдського й національного етикету, спроможний діяти творчо в сучасних умовах, це справжній патріот, який дбає про свою честь і гідність», а головною метою виховання називається вже відоме з «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009) формування «свідомого громадянина – патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти» [317, с. 4]. Визначення ідеалу виховання містить також «Концепція національно-патріотичного виховання студентської молоді ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (2010). «Ідеалом виховання, – зазначається в Концепції, – виступає різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення» [326, с. 3]. У «Концепції виховної роботи Сумського державного університету» (2000), на відміну від попередніх документів, відсутній термін «ідеал виховання», однак він визначається у завданнях, де говориться про необхідність формування особистості «високо інтелектуальної, духовно багатой, вільної, відповідальної перед самим собою і перед суспільством, з почуттям власної гідності і поваги до інших» [318, с. 2]. У «Концепції виховання студентів Бердянського державного педагогічного університету» (2012) взагалі не йдеться про виховний ідеал, однак у змісті національного виховання студентів вказується на важливість формування моральних ідеалів, а з розділів, присвячених опису професійних якостей викладача і вчителя-вихователя, можна виокремити низку чеснот професійного педагогічного ідеалу [315, с. 1, 4]. «Концепція виховної діяльності в Житомирському державному університеті імені Івана Франка» (2004) в загальних положеннях вказує на людину як найвищу соціальну цінність і визначає її ідеал у межах мети виховання – як формування «національно свідомих громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [316, с. 1]. Так само в межах визначення

змісту мети виховання прочитується виховний ідеал у «Концепції національно-громадського виховання студентів у Черкаському державному технологічному університеті в умовах становлення української державності» (2009), де говориться про «виховання свідомого громадянина-патріота» [325, с. 2]. У «Концепції національного виховання Чернігівського державного інституту економіки і управління» (2014) зміст виховного ідеалу викладено частково в контексті характеристики принципу гуманізації виховання, де йдеться про «формування людяної, щирої, доброзичливої, милосердної особистості» [324, с. 1, 2] та в межах визначення головної мети національного виховання з формулюванням, ідентичним визначенню виховного ідеалу в Концепції Кіровоградського національного технічного університету

Отож можна говорити про те, що концепції виховання вищих навчальних закладів України, в цілому відтворюючи основні концепти загальнодержавних документів, що регламентують виховну діяльність вишів, здебільшого не виділяють проблему виховного ідеалу як окремий змістовий блок. Проте практично в кожній концепції можна знайти тези, які в сукупності окреслюють бачення сучасної вищої школи на особливості формування ідеалу нової людини.

Загострення духовних проблем суспільства і трансформації його традиційних цінностей змусили виховну практику вишів зосередити педагогічні зусилля на необхідності створення «орієнтовної моделі цінностей» і «шаблону орієнтацій», які повинні служити джерелом змісту задекларованого державою і науково-педагогічною громадськістю виховного ідеалу та чинником подолання морально-етичних прогалин у родинному й соціальному вихованні молоді [648, с. 289, 291].

Опитування сучасної студентської молоді щодо ставлення до проблеми виховного ідеалу дозволяє констатувати досить високий рівень усвідомлення студентами ролі ідеалів виховання в їхньому житті. Вони, зокрема, розуміють, що досягнення певного ідеалу не є кінцевим етапом розвитку особистості і потребує постановки нових завдань для самовдосконалення, що

триватиме упродовж усього життя. Крім того, у студентському середовищі усвідомлюється також необхідність формування певних професійних ідеалів. Проте й серед студентської молоді, як і в середовищі учнівському, залишається відкритою проблема засобів досягнення усвідомлених і прийнятих ними виховних ідеалів [666, с. 303–304]. Студентська молодь демонструє більш усвідомлений підхід до визначення ролі ідеалів виховання у своєму власному житті та функціонуванні суспільства порівняно з середньостатистичними поглядами і переконаннями української молоді і людей старшого віку. Це засвідчує низка проведених в Україні ґрунтовних соціологічних опитувань (О. Балакірева, О. Бутиліна, О. Савчук) щодо з'ясування динаміки ціннісних орієнтацій української молоді, які втілюються в певних ідеалах.

На основі аналізу сучасної педагогічної теорії з'ясовано, що проблема формування референтної особистості розвивалася не самотійно, а здебільшого в контексті інших проблем виховання. Показано, що ідеал нової людини окреслюється у процесі дослідження причин гострої системної кризи духовності сучасного українського суспільства, вихід із якої науковці вбачають у гармонійному поєднанні у змісті виховного ідеалу цінностей загальнолюдських і національних, особистих і суспільно-державницьких. Аналіз сучасних науково-педагогічних джерел дозволив охарактеризувати основні імперативи виховного ідеалу, виділити й обґрунтувати основні характеристики та умови існування, виявити основні функції, проаналізувати різні підходи до класифікації виховних ідеалів, узагальнити їх класифікацію. Аналіз освітньої практики сучасної України дозволяє стверджувати, що оновлення української системи освіти часто виявляє догматичну орієнтацією на загальнолюдські цінності або надмірне акцентування ролі етнонаціональної складової виховного ідеалу, імітує перетворення або зловживає експериментаторством. З'ясовано, що засвоєння дитиною змісту вітчизняних виховних ідеалів та ознайомлення її з ідеалами інших народів має відбуватися у всіх ланках системи освіти України («родинна школа» –

базовий етап визначення ціннісних орієнтацій дитини, початкова школа – корекція/закріплення родинних цінностей, засвоєння позитивних ментальних риси українця, середня школа – закріплення героїчних образів у різних сферах суспільного життя, вищі навчальні заклади – сприяння закріпленню вітчизняного виховного ідеалу як невід’ємної частини системи ідеалів людей і народів, формування виховного ідеалу майбутньої національної еліти країни.

#### 4.3. Аналіз механізмів використання історико-педагогічного досвіду формування виховного ідеалу в національній системі освіти.

Аналізуючи у першому розділі поняття «вітчизняний виховний ідеал», ми наголошували на тому, що він утворюється множиною взаємопов’язаних, співіснуючих у спільному часопросторі складових (станові, гендерні, релігійні, етнонаціональні ідеали) і є певною «системою виховних ідеалів». Тому досліджуючи перспективи використання в сучасній освітній галузі історико-педагогічного досвіду формування системи виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст., варто звернутися до основних теоретичних положень щодо особливостей функціонування систем. Доцільним із огляду на це є застосування задекларованого у першому розділі системного підходу, який дозволяє об’єднати не лише закони природничих наук, суспільства й філософії, але й навіть протилежні концепції ідеалізму й матеріалізму. Можливість такого поєднання засвідчувала, зокрема, відома ще з XIV ст. концепція «освіченої віри», яка досягнення науки закликала використовувати для зміцнення християнсько-православного виховного ідеалу. Активне застосування цієї концепції у XVI–XVII ст. сприяло підвищенню його стійкості, дієвості та ефективності, наприклад, у процесі конкурентної боротьби православ’я з католицизмом і протестантизмом. Натомість нехтування нею у педагогічній діяльності духовного відомства XIX – початку XX ст. зумовило занепад християнського виховного ідеалу.

Дослідник системного підходу в педагогіці Д. Вороновський наголошував, що до законів системної організації можна віднести єдність і взаємодію протилежностей, взаємозалежність кількості й якості, гармонійне поєднання ідеального й матеріального, керуюче начало ідеального [104, с. 26]. На думку вченого, нехтування законами існування систем неодмінно приводить до їх саморуйнації, яскравим прикладом чого Д. Вороновський називав запроваджену в СРСР теорію примусової зміни суспільства. «Позбавлений природних механізмів саморегуляції й самоуправління, – писав він, – такий «соціалізм» міг існувати лише у формі адміністративної системи й тоталітарного режиму. Він звалився, як тільки ослабла господарська й політична диктатура й почалися реальні демократичні перетворення» [103, с. 19]. Вчений наголошував також на важливості управління як особливої функції системи, що забезпечує її розвиток. «Керованість передбачає ціль виховання; таку ціль, – зазначав він, – ми бачимо в загальному напрямку розвитку – від випадкових і нестійких поєднань до стійких добре організованих систем, здатних до самоорганізації й самоуправління, до відновлення й розвитку» [103, с. 11]. Управління таке могло бути ефективним лише за умови врахування потреб усіх складових системи та умов її функціонування. При цьому керуюче начало ідеального в управлінні освітньою системою можна розглядати як присутність в усіх управлінських рішеннях і діях певного спільного ідеалу (духовної мети), визначеного освітньою політикою держави й узгодженого з ідеалами інших суспільних верств. У радянській виховній системі таке начало замінила ідея домінування колективних цінностей над індивідуальними, що зумовлювало нехтування більшістю духовних потреб як окремих особистостей, так і великих соціальних груп (релігійних громад, етносів) і привело, зрештою, до руйнації цієї системи.

Історія трансформації виховного ідеалу підросійської України XIX – початку XX ст. також засвідчує непересічне значення принципів і механізмів взаємодії усіх державних і суспільних інститутів у процесі формування



певних відношень між компонентами в існуючій системі виховних ідеалів. Діюча в кінці XIX – на початку XX ст. система виховних ідеалів базувалася на засадах монархізму, становості, наявності пануючої релігії й домінуючої нації, консерватизму, визначення внутрішніх і зовнішніх «споконвічних ворогів», що робило її системою закритою, в якій нічого не можна було змінити, не зруйнувавши її. Суспільно-політичні й економічні обставини (розвиток науки, виробничих і суспільних відносин, соціальних зв'язків тощо) поза волею царського режиму вносили зміни до створеної ним системи виховних ідеалів, але внесення цих змін порушило її стабільність і надійність, що також зумовило її руйнацію і відкрило широкий простір для побудови нового комуністичного виховного ідеалу.

Швидкі темпи розвою цього ідеалу у 20-ті рр. XX ст. зумовлені були саме тим, що ідеологами соціалізму враховані були основні недоліки функціонування виховних ідеалів царської Росії (маргінальність робітничо-селянських, жіночих та національних ідеалів, стримування освіченості як важливого компоненту ідеалу виховання, фактори занепаду християнського ідеалу, гальмування розвитку педагогічного тощо). Проте надалі процес управління системою радянських виховних ідеалів припустився тих самих фатальних помилок, які зруйнували так ретельно вибудовану систему ідеалів імперсько-великороських: порушив гармонійність складових системи (практично закріпив «гегемонію» пролетарського ідеалу, маргіналізував ідеали селянські, національні і християнські, від космополітичного тлумачення пролетарських цінностей перейшов до їх російської ідентифікації, запровадив русифікацію як метод асиміляції ідеалів неросійських народів), вибудував жорстку вертикаль контролю за формуванням ідеалу «будівників комунізму», сформував суперечність між декларацією «високої місії радянського вчителя» та його реальним безправним становищем, де ініціатива і творчість дозволялися лише в руслі комуністичного виховання, сформував канони нових «справжніх» героїв, створив у свідомості населення образ ворожого капіталістичного світу як

джерела антиідеалів, виокремив «ідеологічну стійкість» і «пильність до внутрішніх ворогів» на кшталт царської благонадійності тощо. Таким чином, можна говорити, що спільною рисою освітньої політики як Російської імперії, так і Радянського союзу стало нехтування найважливішими умовами розвитку відкритої, гармонійної, цілісної, стійкої, здатної до саморозвитку й регенерації системи виховних ідеалів. Освітня політика двох російських імперій (царської і радянської) була «охоронною» й будувала системи закриті, провокуючи їх нездатність до прогресивного розвитку. Еволюція офіційних цінностей у такій системі неминуче призводила до їх деградації й виродження, провокувала перехід кількісних негативних змін у якісні, кризу духовності й руйнацію системи.

Варто також визнати, що державна освітня політика незалежної України 1991 – 2014 рр. систему своїх виховних ідеалів розглядала лише як формально змінену систему радянських ідеалів, у якій продовжували інерційно використовуватися основні механізми радянського управління і не відбулися необхідні структурні реформи. Проте за два десятки літ значна частина демократичного суспільства усвідомила, на нашу думку, чужість цієї системи як духові народу, так і вимогам часу. Це призвело до численних масових протестів, вандалських повалень пам'ятників-символів тоталітарних режимів минулого, які не спромоглися законно й культурно ліквідувати влада, й завершилося революцією Гідності, яка у кривавих боях сформувала нарешті канон героїчних постатей новонародженої політичної нації українців.

Таким чином, українська держава постала нарешті перед нагальною проблемою формування такої системи власних виховних ідеалів, яка враховувала б увесь попередній досвід вітчизняного виховання. Прогностичне обґрунтування розвитку такої системи у сучасній педагогічній практиці має відбуватися на кількох рівнях: загальнодержавному, галузевих міністерств, навчальних закладів та недержавних організацій.

На загальнодержавному рівні провідним перспективним напрямом розвитку системи вітчизняних виховних ідеалів має стати розробка державної освітньої політики щодо визначення певних цінностей, врахування контексту їх запровадження, взаємодії з політикою держави в інших галузях, передбачення результатів тощо [267, с. 7]. Варто також наголосити, що розробка державної освітньої політики не є прерогативою лише держави. Запорукою ефективності розробленої стратегії може бути широке залучення до цього процесу галузевих міністерств, творчого потенціалу освітньо-виховних закладів і неурядових організацій.

Варто зазначити, що побудова ефективної освітньої політики неможлива без врахування певного контексту (історичного, соціального, економічного, релігійного тощо). Педагогічна стратегія країни, ключовим аспектом якої є визначення вітчизняного виховного ідеалу, має вибудовуватися на основі поєднання історичного досвіду функціонування освітньої політики держави з результатами аналізу сучасного стану її ціннісних орієнтацій. Залучення історичного досвіду має бути запорукою уникнення у процесі формування й реалізації державної освітньої політики традиційних помилок, що зумовлювали в минулому її неефективність і призводили до руйнації не лише системи виховних ідеалів, але й існуючого державного ладу. Аналіз сучасного стану аксіологічних домінант суспільства є необхідним для забезпечення безконфліктності й гармонійності співіснування усіх складових вітчизняної системи виховних ідеалів. Таким чином для вироблення національної освітньої стратегії слід також враховувати результати моніторингу стану ціннісної системи суспільства, який має з'ясовувати особливості й основні проблеми функціонування ціннісних орієнтацій усіх соціальних верств. При цьому важливо диференціювати цінності, які підтримує все суспільство, окремі його верстви (вікові, гендерні, етнокультурні, регіональні, професійні тощо) й ті групи, які ухвалюють доленосні рішення (представники влади). Це складний процес, який, однак, має відбуватися системно й послідовно, щоб фіксувати

виникнення негативних тенденцій до того, як вони набуватимуть кризових ознак.

Іншим ключовим фактором забезпечення ефективності освітньої політики має бути створення таких законодавчих механізмів, які б гарантували її тісну взаємодію з політикою в інших галузях життєзабезпечення держави. Наприклад, підпорядкування в ХІХ – на початку ХХ ст. освітніх установ підросійської України різним відомствам, що керувалися відмінними законодавчими базами, зумовило тривалу педагогічну конкуренцію, яка втягувала у міжгалузеві конфлікти населення, знижуючи його довіру як до самої державної системи управління освітою, так і до ідеалів, які вона декларувала. Свідченням цього може бути описана у попередньому розділі боротьба між відомством Міністерства народної освіти і православного віросповідання, що точилася майже півстоліття, набуваючи потворних форм війни «за учня» і прихильність царя. Нагадаємо, що священики через релігійні громади навіть вдавалися до тиску на тих батьків, які переводили своїх дітей із церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти, керованих духовним відомством, до міністерських училищ [892, арк.25 зв.; 94, арк. 254–255 зв.; 1060, арк. 14 зв.]. Негативні наслідки щодо сприйняття загальнодержавного виховного ідеалу мала також «недружність» Міністерства народної освіти до освітньої діяльності земств і різних неурядових організацій, що виражалася, наприклад, у встановленні численних адміністративних перешкод для організації й проведення неурядових педагогічних з'їздів та поширення серед педагогічної громадськості ухвалених на них резолюцій (Додаток В.3.). Законодавчо закріплені обмеження прав батьківських комітетів, які суперечили інтересам, а відтак і цінностям батьківських колективів, у 1905 р. вивели їх на масові протести, що також свідчило про гостру ціннісну кризу [1058, арк. 4, 208, 208 зв.]. Однак варто зазначити, що аналіз ефективності законодавчих механізмів налагодження взаємодії структурних частин державного апарату щодо реалізації державної освітньої політики має бути постійним об'єктом

уваги не лише самої держави, але й неурядових організацій, участь яких у цьому процесі гарантуватиме об'єктивність отриманих в результаті проведеного аналізу висновків.

Особливого значення у процесі формування концепції вітчизняного виховного ідеалу набуває також виокремлення символічної й матеріальної складової освітньої політики держави. Законодавство має не лише декларувати певні загальнонародні й загальнодержавні цінності, що утворюють символічний компонент освітньої політики, але й забезпечувати умови для їх практичної імплементації через законодавче забезпечення необхідними матеріальними й фінансовими ресурсами. Відсутність балансу між символічною й матеріальною складовими демонструє незацікавленість держави у практичній реалізації задекларованих ідеалів та унеможливорює їх свідоме прийняття суспільством.

У XIX – на початку XX ст. держава, з одного боку, у численних законодавчих актах декларувала усвідомлення особливої святості просвітницької місії вчителів, а з іншого, створила таке законодавство, яке робило вчителя найбільш безправним і матеріально незахищеним суб'єктом державної освітньої політики. Відомо, що в середині XIX ст. більшість учителів найпоширеніших в Україні церковно-парафіяльних шкіл отримували від 15 до 35 і вкрай рідко – до 50 рублів на рік [950, арк. 16 зв.]. У кінці XIX ст. ця сума зросла до 200–240 рублів, але й тоді вчителі, на яких, як ми вже зазначали, покладалася основна функція прищеплення дітям задекларованих державою цінностей, залишалися найбільш бідною частиною освіченого суспільства. У той самий час найменший чиновник повітової училищної ради, який більше заважав реалізації визначених державою ідеалів, ніж сприяв їй, отримував 1000 рублів на рік. «Якщо вчитель був у спекотний день у калошах у церкві, – писав колишній учитель церковної школи, – то, певно, в нього порвані чоботи, а калоші, на щастя, цілі» [630]. Злиденність сільських учителів підсилювалася також відсутністю товариств взаємодопомоги й пенсійної каси. У 1908 р. на сторінках одного з

регіональних видань було опубліковано розпачливий заклик до вчителів: «Товариші! Прокиньмося! Обдумаємо своє теперішнє становище! Що воно обіцяє нам у майбутньому? Нічого! Тільки горе й сльози [...]. Ми потрібні школі й народу, лише доки маємо здоров'я» [565, с. 479]. Ще гіршим було становище сільських учительок чи класних наставниць жіночих єпархіальних училищ духовного відомства, які через специфіку своєї професії часто залишалися безсімейними, бездітними й бездомними. У заяві корпорації Волинського Віталіївського єпархіального жіночого училища (1908) з цього приводу зазначалося: «Знесилена, не маючи власного житла й забезпечення, вона змушена потуратися по родичах, а часто [...] і чужих людях, які б Христа заради дали їй притулок» [255, с. 532]. Цілком очевидно, що саме такий дисбаланс між символічною й матеріальною сторонами державної освітньої політики на початку XX ст. зробив велику кількість учителів прихильниками революційної зміни суспільного ладу.

Сучасне українське законодавство в галузі освіти й виховання, як уже говорилося на початку розділу, також декларує особливу роль учителя в процесі реалізації визначеного державою виховного ідеалу. Водночас відбувається системне скорочення мережі сільських шкіл, назване «оптимізацією». Попри цілком логічні пояснення чиновників щодо раціональності такого підходу до реформування шкільної системи освіти, скорочення навчальних закладів, бібліотек, лікарень, сільських клубів тощо по суті залишає українські села без тієї інфраструктури, яка є базою для практичного запровадження задекларованих державою цінностей та ідеалів. Знищення такої інфраструктури разом із край обмеженою на селі можливістю працевлаштування є головною причиною деформації уявлень молоді про цінності життя людини, суспільства й держави.

З огляду на це цілком логічно постає ще один аспект розробки державної освітньої політики, без реалізації якого вона не може бути ефективною, – визначення самостійного і процедурного її компонентів. Зміст самостійного компоненту передбачає чітку деталізацію усього комплексу

результатів, очікуваних від реалізації розробленого в державі освітнього законодавства, з чим майже не виникало проблем ані в минулому, ані в сьогоденні України. Натомість процедурний компонент, який визначає комплекс чітких заходів, необхідних для отримання запланованих результатів, у всі часи мав безліч проблем, пов'язаних із тим, що реалізація його здебільшого забезпечувалася на рівні конкретних навчальних закладів, які не мали достатніх ресурсів. У всі часи цю проблему змушена була компенсувати добродійна діяльність неурядових організацій і окремих меценатів.

Ефективність державної освітньої політики щодо формування виховного ідеалу залежить також від гармонійності її регулятивної й дерегулятивної складової. Відомо, що в системі освіти підросійської України XIX – початку XX ст. очевидно домінувала регулятивна складова, яка утворювалася численними актами «охоронного» характеру. Це означало, що в основу виховання особистості було покладено примат принципів заборони і примушування. Численні негативні наслідки переважання цих принципів у практичній діяльності освітніх установ і навчальних закладів неодноразово характеризувалися у попередніх розділах роботи. Відомо, наприклад, що заборона польського шкільництва зумовила потужний розвиток таємного навчання, стримування розвитку студентського самоврядування привело до виникнення таємних студентських гуртків, у надрах яких загартовувалися характери майбутніх революціонерів, недопущення батьківських комітетів до контролю навчально-виховного процесу зумовило їх участь у революційних страйках 1905 р. і т.п. Так само небажані результати дає і принцип «примушування до ідеалу». Введення Закону Божого як обов'язкового предмету до загальноосвітньої школи, ознайомлення дітей із основами віри за догматичними й нецікавими підручниками, встановлення обов'язкового відвідування церкви, планових сповідей і причастя із наданням до навчальних закладів документів, що засвідчували виконання цих релігійних обов'язків та ін. знищили сакральне ставлення молоді до віри,

спровокувавши формування численних античеснот і руйнацію християнського виховного ідеалу. Переповнення не лише шкільного, але й позашкільного простору учнівської молоді символікою дому Романових, культивуванням ідеальних образів царів і цариць, ідеалізацією монархії й самодержавства, що набуло особливо гротескних форм в останнє десятиліття існування імперії, на тлі воєнних, соціальних та економічних потрясінь також зумовило прямо протилежний результат, що сприяв падінню імперії.

Дерегулятивна складова освітньої політики, на відміну від регулятивної, передбачає розробку комплексу актів дозвільного характеру, які мають сприяти реалізації розробленого освітнього законодавства й полегшувати (прискорювати) формування очікуваних ідеальних рис і якостей у підростаючих поколіннях. У системі освіти XIX – початку XX ст. ця складова виглядала здебільшого не як система дозволів, а як сукупність поступок, на які влада час від часу погоджувалася після масових протестів. Такі поступки, наприклад, відобразило освітнє законодавство Російської імперії після 1905 р. (полегшення процедури створення громадських організацій, послаблення контролю за позашкільним життям учнівської молоді, розширення повноважень студентських самоврядних організацій тощо). У цілому для освітньої галузі того часу характерними були чергування реформ і контрреформ, скасування певних заборон із наступним їх поверненням, що постійно вносило дисбаланс у державну освітню політику, роблячи її чужою й неприйнятною для більшості народу.

З огляду на сучасні трагічні обставини розвитку української державності, що зумовили гуртування народу, високий рівень його патріотизму й громадянської активності, виникнення виняткової за своїми масштабами волонтерської діяльності, що розвинулася попри відсутність відповідного законодавства, виявлення щирого й сакрального ставлення громадськості до символів державності, обов'язковим аспектом розробки подальшої освітньої політики України має стати неодмінне акцентування уваги законодавців на розвитку дерегулятивної складової, як запоруки



збереження й подальшого вдосконалення унікальної громадянської відповідальності, ініціативи, творчості і християнського милосердя, що протягом 2014–2015 рр. закріпилися у колективній свідомості народу як основні чесноти сучасного українського виховного ідеалу.

Нарешті державна освітня політика має обов'язково передбачати усі можливі наслідки від практичної реалізації сформульованих державою задач. В основі такого прогнозування має, у першу чергу, лежати відповідальність владної еліти за наслідки своєї діяльності. Уведення в дію будь-якого закону має враховувати потенційну реакцію на нього усіх верств суспільства. З огляду на це ухваленню законів чи озвучуванню концепцій має передувати підготовка масової свідомості до важливості їх сприйняття. Цього, зокрема, не відбулося у 2010 р., коли президент України В. Ющенко підписав закон про присвоєння звання Героїв України борцям за становлення української державності Р. Шухевичу і С. Бандері. Однак ідеологічно розколоте суспільство виявилось не готовим сприйняти це однозначно, оскільки значна його частина й надалі залишалася в полоні радянських шаблонів, стереотипів і міфів, які українська влада не спромоглася змінити, надаючи достовірну й переконливу інформацію про діяльність видатних українських героїв. На жаль, не освітня політика держави, а трагічні події 2014–2015 рр. й жертвний героїзм українського народу дозволили неупереджено оцінити роль видатних українців минулого й поклали початок формування нового канону сучасних українських героїв, авторитет і значимість яких у суспільстві є беззаперечними.

Варто зазначити, що формування й реалізація державної освітньої політики та здійснення контролю за діяльністю усіх навчальних закладів, підприємств, установ і організацій, які надають послуги у сфері освіти або провадять іншу діяльність, пов'язану з наданням таких послуг, покладені державою на Міністерство освіти і науки України [554]. Це міністерство під час формування й реалізації державної освітньої політики зобов'язане також враховувати громадську думку й забезпечувати взаємодію з іншими

галузевими міністерствами й інститутами громадянського суспільства. Міністерство може узагальнювати практику застосування освітнього законодавства, здійснювати експертизу навчальних програм і підручників, розробляти проекти нових законів, положень, програм і концепцій, визначати основні цілі та завдання виховного процесу в навчальних закладах, реалізовувати державну освітню політику в частині визначення референтних постатей сучасної освітньої галузі (переможці інтелектуальних змагань, лауреати державної премії в галузі освіти, видатні діячі освіти тощо). Відтак можна говорити, що міністерство освіти України має достатньо повноважень, необхідних для формування гармонійної системи виховних ідеалів, яка б забезпечувала всебічний розвиток як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Водночас сучасна законодавча база освіти, визнаючи наявність зв'язку між духовними кризами суспільства і станом виховання підростаючих поколінь, не відображає повною мірою важливості формування референтної особистості і проблема «виховного ідеалу» не стала в освітніх документах ключовим поняттям. У шкільних підручниках і посібниках відображення вітчизняних ідеальних образів носить часто несистемний характер. Варто також визнати, що не здійснюється компаративного аналізу представлення українських образів (у тому числі й героїчних) у літературі, кінематографі, мистецтві як України, так і зарубіжжя, що був би дуже корисним для порівняння «внутрішнього» і «зовнішнього» поглядів на вітчизняний виховний ідеал. Нарешті відсутні також системні дослідження трансформації та ієрархії цінностей (гендерних, етно-культурних, професійних, регіональних, релігійних тощо).у різних стратах сучасного суспільства.

При цьому компетенція й повноваження Міністерства освіти і науки дозволяють забезпечити проведення широкого системного моніторингу функціонування вітчизняної системи виховних ідеалів та її представлення в освітньому законодавстві, дидактичній, художній, публіцистичній літературі, кінематографі, мистецтві тощо. Для реалізації цього завдання

міністерство може й має залучати ресурси інших міністерств, педагогічну громадськість і різні неурядові організації, до статутних цілей яких включено сприяння розвитку й вихованню підростаючого покоління. Результати такого моніторингу повинні бути предметом широкого наукового і громадського обговорення (організація науково-практичних конференцій, громадських дискусійних майданчиків, педагогічних нарад, круглих столів, науково-популярних телевізійних передач тощо). Важливо також забезпечити систематичність як самого моніторингу, так і обговорення його результатів. Це дозволить стежити за трансформаційними процесами, що відбуваються в системі цінностей суспільства і вчасно на них реагувати. На основі отриманих у такий спосіб висновків і рекомендацій міністерство зможе більш ефективно обстоювати внесення змін до існуючого освітнього законодавства, здійснювати обґрунтування принципів, основних методів, форм і засобів формування виховного ідеалу, сприяти виробленню концепцій і положень, поєднувати контроль за виховною діяльністю освітніх установ і сприяння розвитку творчої педагогічної ініціативи. На галузевому рівні мають також створюватися ефективні «соціальні ліфти», що сприятимуть гармонізації корпоративних цінностей і відкриватимуть реальний доступ громадськості до розробки виховної доктрини держави. Лише спільними зусиллями різних міністерств можуть бути гарантовані належні умови праці й соціальний захист педагогічних працівників, забезпечене дієве сприяння розвитку волонтерської діяльності й організована ефективна спільна діяльність неурядових організацій і владних структур.

На рівні конкретних виховних закладів у першу чергу мають бути створені належні педагогічні умови (зручні умови навчально-виховної діяльності, якісні дидактичні засоби, сприятливий психоемоційний клімат, тісні зв'язки педагогічних і батьківських колективів) й гарантовані творча ініціатива педагогічного персоналу та його свобода в доборі розроблених педагогічною наукою методів, прийомів, форм, засобів виховання особистості й наближення її до визначених державною освітньою політикою

ідеалів. Для вищих навчальних закладів важливим є неформальний підхід до укладання виховних концепцій, у яких би визначення виховного ідеалу особистості відображало не лише традиційні громадянські, національні й загальнолюдські цінності, але й професійну специфіку закладу, особливості його корпоративної етики.

На рівні неурядових організацій мають визначатися корпоративні виховні ідеали, наприклад, національні, конфесійні, галузеві (педагогічні, економічні, медичні, військові тощо), розроблятися відповідні етичні кодекси, здійснюватися їх узгодження із загальнодержавною стратегією виховання. На неурядові організації в розвинутих демократичних суспільствах покладається особлива відповідальність за контроль якості освітньої політики (співучасть у розробці концепцій, положень, статутів освітніх і позашкільних закладів, підготовці підручників, посібників, організація дозвілля молоді), налагодження зв'язків із державними структурами й гармонізацію державних і корпоративних ідеалів, сприяння практичній діяльності держави щодо запровадження схвалених суспільством цінностей.

Спільними зусиллями держави, галузевих міністерств, окремих навчально-виховних закладів та неурядових організацій можуть бути створені умови для формування відкритої, гармонійної, цілісної системи виховних ідеалів суспільства, здатної до регенерації навіть за складних екстремальних умов. Таким чином функціонуюча система ідеалів демонструє життєздатність і міцність навіть у найтяжчі економічні кризи та війни, оскільки сприймає їх кращим часом демонстрації вищості загальнолюдських ідеалів на усіма іншими.

Застосування системного підходу до вивчення особливостей функціонування системи виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. дозволило з'ясувати, що прогностичне обґрунтування розвитку системи виховних ідеалів сучасної України має спиратися на її попередній історичний досвід і відбуватися на кількох рівнях:

загальнодержавному, галузевих міністерств, навчальних закладів та недержавних організацій. Доведено, що лише спільними зусиллями держави, галузевих міністерств, окремих навчально-виховних закладів та неурядових організацій можуть бути створені умови для формування відкритої, гармонійної, цілісної системи виховних ідеалів суспільства, здатної до регенерації навіть за складних екстремальних умов.

#### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ IV

Узагальнення проблеми виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України дозволило виділити чотири основні етапи трансформації виховного ідеалу в сучасному українському суспільстві. З'ясовано, що трансформація поняття «виховний ідеал» в освітньому законодавстві сучасної України (людина – громадянин – професіонал – патріот) відобразила стан суспільних відносин, які так само трансформувалися від толерантного існування різних ціннісних систем до їх поступової поляризації, радикалізації й наступного усвідомлення необхідності практичного формування національної складової виховного ідеалу, яка б толерантно вписувалася у спільну для всієї країни систему цінностей. Доведено, що діюча нормативна база освіти в цілому відображає сформовані в педагогічній теорії уявлення про певний людський ідеал, однак відкритою залишається проблема законодавчого оформлення спільного для всіх верств і регіонів держави виховного ідеалу та законодавчого забезпечення його практичної реалізації в системі освіти України.

Аналіз сучасної педагогічної теорії дозволив з'ясувати наступне: проблема формування референтної особистості розвивалася не самостійно, а здебільшого в контексті різних напрямів виховання молоді; особливості змісту, спрямованості й дієвості виховного ідеалу зазвичай розкривалися у процесі аналізу основних іпостасей сучасної людини (особистість, громадянин, сім'янин, професіонал); ідеал нової людини потребує

гармонійного поєднання цінностей загальнолюдських і національних, особистих і суспільно-державницьких. Охарактеризовано основні імперативи виховного ідеалу, обґрунтовано його характеристики й умови існування, виявлено основні функції, проаналізовано різні підходи до класифікації.

Вивчення стану освітньої практики сучасної України дозволяє констатувати, що ознайомлення дітей із системою виховних ідеалів відбувається у всіх ланках системи освіти України, у змісті шкільної й вузівської освіти педагоги найбільш сприятливою для формування виховного ідеалу визнають народознавчу й українознавчу проблематику, а найважливішим методом наближення дитини до схваленого суспільством ідеалу – приклад, трансформація традиційних цінностей суспільства вимагає зосередження педагогічних зусиль на необхідності створення «орієнтовної моделі цінностей», що має сприяти реалізації задекларованого державою і науково-педагогічною громадськістю виховного ідеалу і подоланню морально-етичних прогалин у родинному й соціальному вихованні молоді.

Аналіз ефективності реалізації проблеми формування виховного ідеалу у різних ланках системи освіти дозволяє стверджувати: у дошкільників, молодших школярів і підлітків уявлення про ідеал чітко не визначені, надто абстрактні, відірвані від реального життя, некритичні, залежні від ЗМІ; випускники загальноосвітньої школи мають більш зрілі погляди на ідеальну людину, усвідомлюють необхідність самовдосконалення, мають сформоване уявлення про хибні ідеали та їх наслідки, образ ідеалу формують на основі читання книг, аналізу життєвого шляху видатних людей, врахування досвіду батьків; студенти мають найвищий серед молоді України рівень усвідомлення ролі ідеалів виховання в житті людини і суспільства, розуміють етапність їх досягнення, важливість самовдосконалення упродовж усього життя, власний канон героїчних постатей вибудовують здебільшого на основі знання світової і вітчизняної літератури та історії, визнають необхідність

формування професійних ідеалів. Спільною для всіх вікових груп є проблема недостатньої обізнаності в засобах досягнення виховного ідеалу.

Встановлено, що прогностичне обґрунтування розвитку системи виховних ідеалів сучасної України має враховувати її попередній історичний досвід і відбуватися на кількох рівнях: загальнодержавному (врахування контексту, поєднання історичного досвіду вітчизняної освітньої політики з результатами моніторингу її сучасного стану, створення законодавчих механізмів взаємодії державної освітньої політики з політикою в інших галузях життєзабезпечення держави, забезпечення балансу між складовою символічною і матеріальною, визначення самостійного і процедурного компонентів, досягнення гармонійності регулятивної складової й дерегулятивної, передбачення всіх можливих наслідків від практичної реалізації сформульованих державою виховних цілей), галузевих міністерств (взаємодія органів влади й інститутів громадянського суспільства; системний моніторинг функціонування вітчизняної системи виховних, експертиза навчальних програм і підручників, розробка законів, положень, програм і концепцій, обґрунтування принципів, методів, форм і засобів формування виховного ідеалу, поєднання контролю і творчої педагогічної ініціативи, функціонування «соціальних ліфтів», сприяння волонтерській діяльності), навчальних закладів (зручні умови навчально-виховної діяльності, сприятливий психоемоційний клімат, тісні зв'язки педагогічних і батьківських колективів, творча ініціатива педагогічного персоналу) та недержавних організацій (визначення корпоративних виховних ідеалів, розробка етичних кодексів, контроль якості освітньої політики, налагодження зв'язків із державними структурами, гармонізація державних і корпоративних ідеалів, сприяння практичній діяльності держави щодо запровадження схвалених суспільством цінностей). Доведено, що лише спільними зусиллями держави, галузевих міністерств, окремих навчально-виховних закладів та неурядових організацій можуть бути створені умови для

формування відкритої, гармонійної, цілісної системи виховних ідеалів суспільства, здатної до регенерації навіть за складних екстремальних умов.

Висновки даного розділу відображені у 11 публікаціях автора: в іноземному виданні [197], фахових [219; 223; 239] та інших [200; 204; 214; 220; 227; 228; 238].



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз понятійно-термінологічного апарату проблеми вивчення виховного ідеалу дозволяє стверджувати, що в історико-педагогічній науці поняття «виховний ідеал» не належить до чітко визначених. У багатьох енциклопедичних і дидактичних джерелах воно взагалі не представлено й пояснюється здебільшого в контексті аналізу мети та цілей виховання, а в наукових – найчастіше замінюється поняттями «образ», «взірець», «еталон», «норма», «мета» або «педагогічний ідеал», «людський ідеал/ідеал людини», «референтна/еталонна особистість», «інтелігенція», «еліта» та ін.

Сформульовано визначення виховного ідеалу: в *широкому соціальному* значенні (форма суспільного ідеалу, яка акумулює цінності суспільства, визначає еталони різних виховних ідеалів (стратових, станових, гендерних, родинних, професійних тощо), виступає універсальним регулятором поведінки людей); *широкому педагогічному* (мета державної стратегії виховання особистості, що здійснюється засобами і в межах системи освіти, визначає цілі виховання, формує канони референтних постатей, обґрунтовує умови їх наслідування); *вузькому педагогічному* (еталон досконалої особистості, очікуваний результат реалізації стратегічних виховних завдань закладу, цілепокладальної діяльності педагога (педагогічний ідеал); *гранично вузькому* (взірцеві риси й якості досконалої особистості, можливий/досяжний результат процесу її виховання/самовиховання).

Визначено також зміст поняття «трансформація» в контексті історико-педагогічного дослідження: в *широкому соціальному* значенні (загальна форма розвитку освітньо-виховних систем, пов'язана зі змінами в суспільстві й державі: еволюційними (накопичення кількісних і якісних змін параметрів освітньо-виховної системи, зростання її ентропії та нестійкості) та революційними (якісний стрибок і перехід в нову дисипативну структуру); *широкому педагогічному* (процес зміни, тобто еволюції, модернізації чи реформування форми і змісту освітньої політики держави щодо вироблення загальної стратегії і програми виховання ідеальної особистості в усіх

освітньо-виховних інституціях шляхом розробки й запровадження нового еталону поведінки особистості для наслідування широкими народними масами); *вузькому педагогічному* (загальні зміни у змісті, структурі, дієвості і спрямованості ідеалу, забезпечені цілеспрямованою діяльністю педагогів); *гранично вузькому педагогічному* (зміни у свідомості певного суб'єкта, що виражаються в корекції імперативів його власного виховного ідеалу).

Методологічні засади дослідження обґрунтовано на кількох рівнях: *загальнофілософському* (у площині діалектичних законів і закономірностей, через призму концептуальних положень основних філософських напрямів, які виступають у ролі методології педагогіки (екзистенціалізм, прагматизм, діалектичний матеріалізм, неотомізм, неопозитивізм та ін.), та з огляду на логіку будови відомих моделей історії (циклічної, лінійної, спіральної, коваріантної, постмодерністської); *загальнонауковому* (через принципи об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичний, історизму, системності, єдності логічного й історичного, які конкретизовано низкою методологічних підходів – системним, цілісним, структурним, комплексним, аксіологічним), *конкретно-науковому* (з урахуванням низки історико-педагогічних підходів – ретроспективного, хронологічно-структурного, зіставно-порівняльного та регіонального) та *міждисциплінарному* (на основі аналізу основних напрямів культурологічного підходу (геокультурного, етнокультурного, соціокультурного; типологічного, біографічного), а також психолого-соціологічного, історико-соціологічного, історико-філологічного, наративного, герменевтичного та гендерного).

Для класифікації джерельної бази застосовано функціональний підхід, що виокремлює три основні групи джерел і наукових розвідок (методологія, теорія та історія виховного ідеалу). Систематизацію джерел в межах кожної групи здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує проблематику, цілі й завдання кожного напрямку дослідження виховного ідеалу на різних етапах його розвитку. Джерела кожної групи поділяються на усні, речові й писемні. Окреме місце в історіографії

посідають архівні матеріали, що включені майже до всіх родів використаних джерел.

2. Вивчення трансформації виховного ідеалу в теоріях вітчизняних мислителів XI – початку XX ст. дозволило виділити основні етапи еволюції досліджуваного феномену, властиві їм тенденції й напрями розвитку. Виявлено, що еволюція вітчизняного виховного ідеалу пройшла кілька етапів: формування державно-духовної парадигми (XI – XIII ст.), інерційного існування виховних ідеалів Київської Русі (XIV – XV ст.), протистояння конфесійних виховних ідеалів (XVI – XVII ст.), початку маргіналізації вітчизняних виховних ідеалів (XVIII ст.); формування станової парадигми виховних ідеалів і завершення маргіналізації вітчизняних (кінець XVIII – перша половина XIX ст.); деформація та модернізація станової системи виховних ідеалів (друга половина XIX – початок XX ст.).

З'ясовано, що першому етапу були властиві: визначення світсько-релігійного та аскетичного напрямів розвитку; обґрунтування ідеалів воїна-захисника, князя-правителя, ченця-аскета, християнина-добродія, доброї жінки; формування релігійного і світського канону референтних постатей; визначення принципів формування виховного ідеалу (гуманізм, демократизм, народність, патріотичність). На етапі конфесійного протистояння було сформовано консервативну й реформаторську парадигми виховного ідеалу; обґрунтовано ідеали монарха, християнина, громадянина, шляхтича, вченого, українців і росіян; визначено ефективні умови захисту вітчизняних ідеалів (освічена віра, сильна влада, патріотизм, суспільна активність). У XVIII ст. відбулося осмислення причин трансформації староукраїнських ідеалів та їх адаптація до нових реалій; сформувалися народницький та монархічний вектори формування виховного ідеалу; вперше обґрунтовано теоретичні засади формування виховного ідеалу (напрями розвитку, зміст, структура, етапи наближення до ідеалу). У період формування станової парадигми виховних ідеалів було виявлено основні детермінанти трансформацій вітчизняного виховного ідеалу, маргіналізовано

родинно-суспільні й громадянсько-патріотичні концепти вітчизняного ідеалу; актуалізовано інтелектуальну складову виховного ідеалу, замінено національний і суспільний вектор дієвості виховного ідеалу на державницький; закладено підґрунтя для формування офіційного й етнографічно-культурницького напрямів розвитку ідеї виховного ідеалу. У період деформації й модернізації станової системи виховних ідеалів відбулася трансформація категорій «батьківщина/вітчизна», «патріотизм» і «націоналізм», деформувався зміст родинних, гендерних і суспільних ідеалів підросійської України.

3. З'ясовано, що в XIX – на початку XX ст. було сформовано три різні парадигми виховного ідеалу Російської імперії – офіційна, інтегральна й опозиційна.

Представники офіційної російської ідеології (П. Завадовський, В. Муравйов, П. Ковалевський, В. Кочубей та ін.) забезпечували захист базових концептів загальнодержавного виховного ідеалу (самодержавство, народність і православ'я), обґрунтовували важливість системи станових виховних ідеалів та умови формування безпечної для імперії системи національних ідеалів виховання.

Інтегральна парадигма (П. Редкін, Я. Грот, М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф, Х. Алчевська, В. Науменко та ін.) мала ліберально-демократичний характер, відображала намагання педагогів адаптувати виховні ідеали неросійських народів до загальноімперського ідеалу виховання та інтегрувати їх у загальну систему ідеалів станового суспільства. Базувалася вона на загальнолюдських і християнських цінностях, що не суперечили офіційному ідеалу, з формальним етнокультурним компонентом.

Опозиційна парадигма виражала критичне ставлення до основних імперативів офіційного виховного ідеалу й реалізовувалася у двох напрямках: ретроспективно культурницькому (відродження національних виховних ідеалів імперії на засадах «федералізації») та перспективно революційному (пропаганда кардинально нових виховних ідеалів: соціал-демократичного,

комуністичного, анархічного та ін.). Перший представлений ідеями Б. Грінченка, О. Духновича, М. Максимовича, І. Нечуя-Левицького, О. Кониського, Г. Шерстюка та ін. Другий – соціал-демократичними поглядами М. Грушевського, С. Русової, І. Стешенка та ін. Запропонований поділ є умовним, оскільки погляди багатьох людей упродовж життя зазнавали істотних трансформацій (В. Короленко, П. Куліш, М. Чайковський) або водночас представляли цінності різних парадигм (М. Драгоманов).

4. Доведено, що офіційна доктрина виховного ідеалу особистості зумовила особливості формування й функціонування системи станових ідеалів виховання Російської імперії, представленої ідеалами шляхетсько-панської еліти, духовенства, міщан і селян. Виявлено основні умови їх формування та специфіку змісту.

Визначено, що основними детермінантами змін у виховному ідеалі вітчизняного нобілітету були втрата державності й необхідність доведення українською елітою легітимності своїх станових претензій. З'ясовано основні трансформації виховного ідеалу еліти: деградація княжих чеснот, еволюція класичних лицарських чеснот у виховному ідеалі козацтва, відрив нобілітету від інтересів свого народу, зміна цінностей у змісті шляхетсько-панського ідеалу, делегітимізація офіційної української еліти, заміна формальної аристократичної української еліти новою інтелектуальною.

Показано зміни виховного ідеалу духовенства: зниження впливовості чернечих ідеалів; виникнення протистояння релігійних ідеалів і набуття ними протонаціонального значення, підміна внутрішньої духовної свободи вибору сукупністю заборон і регламентацій; зниження дієвості православних виховних ідеалів, втрата українським духовенством функції збереження національних ідеалів; зародження ідеалу нової духовної інтелігенції.

Досліджено особливості функціонування системи виховних ідеалів міщанського стану: ієрархічність, «інтровертованість» стративних ідеалів, наявність станового «ліфту» (аристократичне виховання, освіта, статки, стиль життя), запровадження психологічних механізмів стимулювання

родинної відповідальності (відсутність «авансування довіри», пролонгація можливостей статусного росту).

Визначено виховні ідеали основних верств міщанського стану: почесних громадян (освічений і діяльний громадянин, здатний до саморозвитку, самовиховання й спрямування інтелекту на користь родини й суспільства); купців (наділений дієвою релігійністю, толерантний, професійний, підприємливий, суспільно відповідальний патріот); цехових товариств/братств (вихована на цехових кодексах честі й національних традиціях доброчесна особистість).

Досліджено головні концепти виховного ідеалу селянського стану: ціннісні орієнтири (Бог, земля, родина, громада, батьківщина, мова), християнські чесноти (працьовитість, чесність, милосердя, безкорисливість), психічні властивості (інтровертованість, довірливість, покірність, романтичність, мрійливість, кордоцентризм, ескапізм, антеїзм), суспільні якості (аполітичність, недовіра до влади, абсолютизація фізичної діяльності, неповага до інтелектуальної праці й освіти, консерватизм, традиціоналізм, невисокий рівень запитів, громадоцентризм, егалітарність, висока активність і відповідальність у межах власної громади і байдужість до загальнодержавних суспільних процесів).

5. На основі вивчення архівних матеріалів з історії Київського, Одеського й Харківського навчальних округів XIX – початку XX ст. було доведено, що в системі освіти підросійської України здійснювалося послідовне запровадження загальноімперського виховного ідеалу (справжній громадянин, щирий син вітчизни), сформованого з урахуванням інтересів самодержавства, православ'я як домінуючої релігії, російської народності, станового устрою імперії та її гендерних традицій. Офіційна мета його запровадження полягала в забезпеченні спокою суспільства й стабільності держави.

З'ясовано, що становість суспільства зумовила виникнення дуже розгалуженої мережі станових освітніх установ, у яких загальнодержавний

виховний ідеал мав певні відмінності: у дворянства (честь і гідність, прагнення берегти вроджені привілеї, непорушна вірність государю), у духовенства (щира віра, підтримка влади, усвідомлення просвітницької місії), у купців і митців (громадянськість, готовність силою власного таланту сприяти державному благу), у простого народу (попора й працьовитість, готовність віддавати дітей у солдати, жертвувати на потреби армії). Виховні ідеали жінок зумовлювалися традиційними цінностями своєї релігії, етносу, стану й родини. Тому навіть у межах дворянського стану виховний ідеал жінок різних національностей суттєво відрізнявся своїм змістом, дієвістю і спрямованістю.

Виявлено, що з метою забезпечення контролю за формуванням «ідеальних громадян» держава розробила систему спеціальних *інституцій* (інспектори, класні наглядачі, педагогічні й попечительські ради, виховні комісії, дисциплінарні суди тощо), *форм* (донесення, рапорти, звіти) і *видів контролю* (шкільний, позашкільний). Проаналізовано наслідки запровадженої системи контролю за процесом реалізації загальнодержавного виховного ідеалу.

Доведено, що важливе значення в системі освіти приділялося формуванню ідеалу педагога, основними чеснотами якого вважалися благочестя, вихованість, дружелюбність, чемність, старанність, стійкість спокусам і марновірству, моральна й політична благонадійність, проросійський патріотизм. Всеохоплюючий контроль за життям і діяльністю педагогів спричинював емоційне виснаження, зниження авторитету вчителів та їх зв'язку з учнями, конформізм і безініціативність або бунтарство. Запровадження «охоронного» підходу до змісту навчальних дисциплін, літератури, методів виховання зумовили появу невластивих офіційному ідеалу рис (зневагу до кліру й педагогів, брутальність і богохульство, нехтування релігійними обов'язками, відхід від релігії, заперечення цінностей монархії та імперії). Показано, що русифікація системи освіти зумовила тенденцію морального виродження національних виховних ідеалів, що стимулювало

гуртування етнічних меншин довкола проблеми відновлення деформованої національної ідентичності.

Особливого розмаху по всій території підросійської України набув позашкільний нагляд, що передбачав постійний і жорсткий контроль за поведінкою учнів у позанавчальний час у стінах освітньо-виховних закладів і за їх межами, що реалізовувався через відкриття контрольованих учнівських квартир, студентських гуртожитків і пансіонів, щоденне чергування педагогів по місту, відвідування учнів на дому, співпрацю адміністрації закладів із відділами поліції, збирання підписок батьків і опікунів, недопущення учнівської молоді до публічних видовищ, введення учнівської форми, організацію дозвілля тощо. Показано, що вся система контролю діяла за принципом «примушування до ідеалу», зумовивши погіршення шкільної дисципліни, зростання числа відкритих протестів дітей і батьків, створення нелегальних гуртків і союзів тощо. Каральні методи (моральні санкції, тілесні покарання, відрахування, відправка у солдати, ув'язнення) показали свою нездатність зупинити зростання активності учнівської і студентської молоді, яка усвідомила віртуальність імперських цінностей і прийшла до відкритого заперечення нав'язуваного державою виховного ідеалу.

Виявлено основні трансформації у виховному ідеалі студентської молоді: у 1804–1863 рр. існування студентських організацій академічного спрямування закріпило у свідомості студентської молоді інтелектуалізм і професіоналізм як важливі цінності ідеалу «нової людини»; у 1863–1884 рр. заборона студентських організацій, виникнення пов'язаних із цим суперечностей всередині самого студентського руху та спрямування його діяльності у нелегальне русло сформували нову аксіологічну домінанту – готовність молоді захищати свої інтереси всупереч офіційним заборонам; у 1884–1890 рр. відбувається усвідомлення учнівською молоддю віртуальності загальнодержавного виховного ідеалу й відкрите заперечення багатьох його цінностей; у 1900–1917 рр. терпимість та законослухняність як важливі



чесноти державного ідеалу витісняються рисами іншого порядку – критичністю, рішучістю й готовністю до відкритої боротьби за нові цінності.

8. З'ясовано, що формування системи *християнських виховних ідеалів* на території підросійської України XIX – початку XX ст. відбувалося завдяки діяльності монастирів (аскетичний християнський ідеал), українських православних братств (українсько-православний ідеал: захист національних цінностей, культивування національних чеснот), єзуїтів як християнського чернечого ордену римсько-католицької церкви (польсько-католицький ідеал: освіченість, соціальна активність, жертовність, повага до жінки), василіян як одного з чернечих орденів греко-католицької церкви (ідеал «розумних поляків»: поєднання уніатських і загальнослов'янських цінностей, консерватизму, монархізму, аристократизму, освіченості), католицького чернечого ордену піарів (ідеал дієвого католика-лицаря: космополітизм, європейскість, освіченість, свободолюбство, хоробрість, мужність, войовничість), політикою російського Синоду та монархічно-православних об'єднань (російсько-православний ідеал як складова загальнодержавного).

Система *національних виховних ідеалів* підросійської України XIX – початку XX ст. представлена як певним чином взаємопов'язана сукупність ідеалів виховання різних народів, що проживають на спільній території в межах єдиного правового поля. Охарактеризовано основні її особливості: ієрархічність побудови (пануюче становище російського державного виховного ідеалу, маргіналізація виховних ідеалів інших народів); офіційне декларування триєдності цінностей російського, українського й білоруського народів, але де-факто їх деформація чи поглинання великороським виховним ідеалом; відсутність соціального ліфта для підвищення статусу національних елементів системи; провокування пануючим конструктом ціннісних конфліктів між елементами системи (українофобія, антипольська, антиєврейська, антинімецька істерія, дегероїзація референтних постатей неросійських народів, підрив довіри до їх цінностей).

Виокремлено найбільш яскраві компоненти системи національних виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. (польський, український, єврейський, мусульманський, німецький і чеський), виділено їх основні концепти, охарактеризовано ідеалоутворюючі образи-орієнтири. Пануючим конструктом системи національних виховних ідеалів був російський, домінування якого над ідеалами інших виводилося з «права переможця» і «права культурної вищості»; його дієвість і панування забезпечувалися ідеологією імперії, її освітньою політикою, державною підтримкою численних проросійських суспільно-політичних організацій.

З'ясовано, що еталонним образом для польського виховного ідеалу була «досконала людина майбутнього» (шляхетна, фізично й духовно загартована, активна, патріотична, з гнучкою поведінкою, сформованою на основі «валенродизму»), для українського – «доброчесна особа», вихована на засадах «прометеїзму» як символу жертвовності, нескореності, любові до свободи й незалежності, для єврейського – «шейне» (освічена, вихована, релігійна, добродійна, заможна і скромна людина), для мусульманського – «людина зі спокійною душею» (миролюбна, доброзичлива, ввічлива, пряма, довірлива, національно толерантна й чесна), для німецького – освічена особистість із домінуючими релігійними й родинними цінностями; для чеського – освічена, суспільно активна, толерантна особа.

Встановлено, що процес відродження національних виховних ідеалів підросійської України відбувався у контексті європейського націєтворчого процесу й загального розвитку національних рухів у Російській імперії. З урахуванням цього виокремлено три основні стадії його відродження: активація національної пам'яті (зростання інтересу інтелектуальної еліти до історії свого етносу, реставрація національного канону референтних постатей, визначення найважливіших чеснот і цінностей своєї етнічної групи); формування національної свідомості (об'єднання інтелектуальної еліти з політичною, пропаганда реставрованих ідеалів, гуртування однодумців, формування галузевих виховних ідеалів – вчителя, митця,

політика); зростання національної активності (масова підтримка реставрованих ідеалів більшістю етносу, формування канону сучасних героїчних постатей, усвідомленої готовності народу не лише відтворювати, але й захищати свої ідеали). Доведено, що відродження національних виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. здебільшого відбувалося завдяки освітньо-виховній і просвітницькій діяльності різного роду громадських об'єднань і політичних організацій.

Порівняльний аналіз елементів системи національних виховних ідеалів підросійської України XIX – початку XX ст. дозволив з'ясувати, що найбільш яскравим її конструктором можна вважати польський виховний ідеал, стійкість і дієвість якого визначалася потужною освітньо-виховною та просвітницькою діяльністю великої кількості пропольських релігійних, громадських, професійних і політичних організацій (масонські ложі, літературно-мистецькі, громадсько-політичні та професійні об'єднання, добродійні товариства, таємні школи).

Охарактеризовано основні відмінності процесу відродження українського виховного ідеалу від польського (значно більший період бездержавності, денаціоналізація більшості еліти, відсутність рідномовної школи), які зруйнували соціальні зв'язки в системі українських виховних ідеалів, маргіналізували ідеали простих верств українського народу, притупили національну пам'ять, сприяли привласненню великоруською культурою одних стародавніх українських ідеалів (образи відомих київських князів) і деформації інших (дегероїзація вільного козацтва, знецінення ідеалів українського жіноцтва).

Показано також, що єврейський виховний ідеал, на відміну від українського, не зазнав значних деформацій: втрати євреїв у колах національної аристократії не були критичними для національної самоідентифікації, національна ідея завжди підтримувалася релігією євреїв, громади й родини ревно берегли свою культуру й історію, євреям не потрібно було пробуджувати національну пам'ять і формувати національну

свідомість, які завжди були неодмінними умовами виживання єврейського етносу.

Виявлено характерні риси відродження мусульманського виховного ідеалу: наявність у молодого покоління українських мусульман конфлікту ідеалів; орієнтація їх на цінності національного, а не революційного соціалістичного руху; схожість зрілої інтелектуальної еліти мусульман з «валенродизмом» польського виховного ідеалу, а молодого покоління – з «прометеїзмом» українського.

З'ясовано, що стійкість і висока дієвість німецького й чеського виховних ідеалів зумовлені політикою тривалого соціально-економічного сприяння уряду Російської імперії, тісними культурно-освітніми зв'язками з історичними вітчизнами, активною діяльністю чеських громадських об'єднань та гуртуванням німецьких колоністів довкола своїх релігійних громад і німецьких періодичних видань. Доведено, що швидка маргіналізація чеського виховного ідеалу зумовлена соціальною екстравертованістю чехів та їх масовим переходом у в кінці XIX ст. у православ'я, а німецького – початком першої світової війни й нагнітанням антинімецької істерії російськими шовіністичними організаціями.

7. На основі аналізу сучасного освітнього законодавства виокремлено й охарактеризовано основні етапи трансформації вітчизняного виховного ідеалу: неконфліктне функціонування різних систем цінностей (1991–1993); зародження конфлікту ідеалів (1994–2004); відкрите протистояння виховних ідеалів (2005–2014), консолідація суспільних, етнічних та релігійних ідеалів сучасної України (2015).

Дослідження стану сучасної педагогічної теорії показало, що проблема формування референтної особистості здійснювалася в умовах гострої системної кризи духовності сучасного українського суспільства, розвивалася здебільшого в контексті національно-патріотичного виховання молоді, формування її активної життєвої позиції, екологічної, політичної і правової культури, відображала особистісні, громадянські, родинні й професійні ролі

й потребувала гармонійного поєднання у змісті виховного ідеалу цінностей загальнолюдських і національних, особистих і суспільно-державницьких.

На основі аналізу сучасних науково-педагогічних джерел охарактеризовано основні імперативи ідеалу виховання (зміст, структура, дієвість, спрямованість), найважливіші його властивості (соціальна і внутрішня детермінованість, конкретність і суб'єктність, усвідомленість, критичність, динамічність, реалістичність і доступність, а також цілісність та ієрархічність), функції (світоглядну, цілепокладальну, виховну, мобілізаційну, організуючу, стимулюючу, мотивуючу, регулятивну, нормативну, ціннісну, спонукальну і прогностичну), класифікацію (за суб'єктом, рівнем моральності, змістом, спрямованістю, формою вираження, рівнем реалістичності образу, провідним видом діяльності).

Аналіз освітньої практики сучасної України показав, що процес ознайомлення дітей із системою виховних ідеалів відбувається у всіх ланках системи освіти України: «родинна школа» вважається базовим етапом визначення ціннісних орієнтацій дитини; початкова школа має корегувати й закріплювати сформовані в родині риси та якості особистості, формувати найкращі ментальні риси українця (усвідомлена релігійність, людяність, доброта, чесність, гостинність, толерантність, працьовитість, дбайливе ставлення до природи, вдячність, справедливість, громадоцентризм, дієвий патріотизм, любов до свободи, готовність боротися за свої цінності); середня школа покликана закріпити у свідомості учнів кращі зразки людини як особистості, громадянина, патріота, сім'янина, професіонала; вищі навчальні заклади мають забезпечувати усвідомлення вітчизняного виховного ідеалу як невід'ємної частини системи ідеалів людей і народів, що складають вселюдство, формувати основні чесноти студента як представника інтелігенції й майбутньої національної еліти країни (глобальність мислення, усвідомлення гармонії та цілісності світу, прихильність до справедливості й огида до насильства, прилучення до багатства світової й національної культури, керування у вчинках совістю, а не зовнішніми імперативами,

тактовність і особиста порядність, здатність до співчуття, ідейна принциповість у поєднанні з терпимістю до інакомислення, соціальна та особиста активність). Проаналізовано також особливості формування виховного ідеалу у дошкільників, молодших школярів, підлітків, випускників загальноосвітніх шкіл і студентів, з'ясовано, що спільною їх проблемою є недостатня обізнаність у засобах досягнення виховного ідеалу.

Проаналізовано *закономірності організації* систем виховних ідеалів: відкритість, цілісність, керуюче начало ідеального (духовна мета), гармонійне поєднання матеріального та ідеального, єдність і взаємодія протилежностей тощо. Узагальнення трансформації виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці дозволяє також виокремити низку *закономірностей функціонування* системи виховних ідеалів: чим більше ідеологічних «розломів» виявлятиметься у суспільстві, тим більше нових ідеалів (позитивних і негативних) з'являтиметься в ньому; насильницьке нав'язування нових ідеалів сприятиме їх відторгненню й появі анти-ідеалів; чим брутальнішим буде тиск на умови існування певного ідеалу, тим більш гнучкою ставатиме його структура; відмінності між ідеалом-метою як очікуваним результатом виховання та ідеалом-ціллю як реально отриманим кінцевим результатом пояснюються особливостями уявлення суб'єктів виховного процесу про досконалі умови формування особистості.

На основі результатів історичного досвіду функціонування системи виховних ідеалів XIX – початку XX ст. здійснено *прогностичне обґрунтування* розвитку системи виховних ідеалів сучасної України як відкритої, гармонійної, цілісної, здатної до регенерації навіть за складних екстремальних умов. З'ясовано, що цей процес має відбуватися на кількох рівнях: загальнодержавному, галузевих міністерств, навчальних закладів та недержавних організацій.

Зазначено, що на загальнодержавному рівні це має здійснюватися на основі збалансованої державної освітньої політики (врахування контексту, поєднання історичного досвіду з результатами моніторингу сучасного стану

розвитку системи, створення механізмів взаємодії усіх її компонентів, забезпечення балансу між символічною й матеріальною, регулятивною й дерегулятивною складовими, визначення самостійного і процедурного компонентів, передбачення усіх можливих наслідків практичної діяльності тощо).

З'ясовано, що на рівні галузевих міністерств слід забезпечувати: системний моніторинг функціонування вітчизняної системи виховних ідеалів та її представлення в освітньому законодавстві, дидактичній, художній, публіцистичній літературі, кінематографі та мистецтві, сприяти оприлюдненню й обговоренню його результатів, здійснювати експертизу навчальних програм і підручників, визначати основні цілі та завдання виховного процесу в навчальних закладах, здійснювати обґрунтування принципів, основних методів, форм і засобів формування виховного ідеалу, поєднувати контроль за виховною діяльністю освітніх установ і сприяння розвитку творчої педагогічної ініціативи, гарантувати належні умови праці й соціальний захист педагогічних працівників, дієве сприяння розвитку волонтерської діяльності та спільній діяльності неурядових організацій і владних структур та ін.

На рівні конкретних виховних закладів мають створюватися ефективні умови навчально-виховної діяльності, встановлюватися зв'язки педагогічних і батьківських колективів, гарантуватися свобода педагогів у доборі існуючих методів, прийомів, форм і засобів виховання особистості тощо.

Окреслено також завдання неурядових організацій: визначення корпоративних виховних ідеалів, розробка етичних кодексів, контроль якості державної освітньої політики, налагодження зв'язків із державними структурами, гармонізація державних і корпоративних ідеалів тощо. Зазначено, що формування гармонійної і життєздатної системи вітчизняних виховних ідеалів можливе лише за умови консолідації зусиль суспільства й держави на всіх охарактеризованих рівнях.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми виховного ідеалу як історико-педагогічного, соціально-історичного, соціально-педагогічного явища. Перспективними залишаються дослідження трансформації виховного ідеалу в педагогічній теорії і практиці західно-українських земель XIX – початку XX ст., радянського періоду, особливості його висвітлення в періодичних виданнях, дидактичній і художній літературі, мистецтві, моді й кінематографі XIX – XXI ст., специфіку реалізації в діяльності національних і релігійних спільнот, громадських і політичних об'єднань сучасної України тощо.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абросимова С. Катеринославська «Просвіта» у культурно-громадському житті Наддніпрянщини (За матеріалами епістолярної спадщини академіка Д. Яворницького) / С. Абросимова // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: збірн. наук. праць. – Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2010. – Вип. 19. – С. 548–551.
2. Акимов О. Б. П. И. Ковалевский о русском национальном воспитании / О. Б. Акимов, И. П. Верещагина // Вестник МГОУ. – Серия «Педагогика». – 2012. – № 1. – С. 7–9.
3. Алексеева М. І. Потребово-мотиваційний аспект виховання громадянськості / М. І. Алексеева // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: матеріали Другої всеукр. наук. конф., 13–14 листоп. 1997 р. – К., 1997. – С. 107–109.
4. Алексюк А. Н. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова / А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 6–28.
5. Алимova Л. У. Методология национального и общечеловеческого в гражданском воспитании молодежи / Л. У. Алимova // Социальная компетентность педагога как системообразующий фактор гражданского образования и воспитания : материалы Всеукр. науч.-практ. конф., г. Евпатория, 2001., 26–28 сент. – Симферополь, 2001. – С. 58–62.
6. Алчевская Х. Д. Из записок заведующей воскресной школой / Х. Д. Алчевская // Русская школа. – 1901. – № 2. – С. 40–53.
7. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое. – М. : Тип. Сытина, 1912. – 466 с.
8. Алчевская Х. Д. Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения / Х. Д. Алчевская. – СПб. : Тип. об-ва «Общественная польза», 1888. – 725 с.
9. Ананьев Б. Г. Личность, суб'єкт деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 134 с.

10. *Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.*
11. Андрієвська В. В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства / В. В. Андрієвська // Педагогіка толерантності. – 1997. – № 1(2). – С. 112–113.
12. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителя для народних шкіл України (кінець XIX – початок XX століття) як науково-методологічна проблема / Н. М. Андрійчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 44. – С. 79–83.
13. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
14. Антология педагогической мысли России XVIII в. / [сост. И. А. Соловков]. – М. : Педагогика, 1985. – 480 с.
15. Антонова О. Є. Теоретичні та методологічні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
16. Антонович В. Б. Моя сповідь : вибрані історичні та публіцистичні твори / В. Б. Антонович / [упор. О. Тодійчук, В. Ульяновський. Вст. ст. та комент. В. Ульяновського]. – К. : Либідь, 1995. – 816 с.
17. Антонович В. Історія України : [у 3 т.] / В. Антонович. – Прага : Тищенко, 1941. – Т. 3 : Козаччина та Гетьманщина. – 1941. – 110 с.
18. Антонюк Р. Національне та громадянське виховання учнів та студентів як аспект полікультурного виховання / Р. Антонюк // Мандрівець. – 2001. – № 3(4). – С. 65–68.
19. Антощак М. М. Громадська та освітньо-наукова діяльність Миколи Олександровича Корфа : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / М. М. Антощак. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
20. Антощук К. Виховання людини нового покоління – педагогічний підхід М. І. Пирогова (До 200-річчя від дня народження) / К. Антощук // Українознавство

– 2010. Календар-щорічник / [упор. В. Піскуп, А. Цапко]. – К. : МП «Леся», 2009. – С. 177–181.

21. Арсеньев В. С. Мысли о желательных началах воспитания / В. С. Арсеньев. – М. : Университетская типография, 1904. – 22 с.

22. Арсеньев К. И. Историко-статистический очерк народной образованности в России / К. И. Арсеньев. – б. м. и г. – 32 с.

23. Артамонов В. И. Психология от первого лица. 14 бесед с российскими учеными / В. И. Артамонов. – М. : Академия, 2003. – 408 с.

24. Астаф'єв А. О. Феномен континуїтності нації в українському історико-культурному вимірі : дис. канд. філос. наук : 09.00.05 / Астаф'єв Анатолій Олександрович. – К., 2000. – 187 с.

25. Афанасьєв А. Проблеми формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтацій студентів на сучасному етапі / А. Афанасьєв, Н. Іщук // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 18–21.

26. Ашин Г. К. Курс элитологии / Г. К. Ашин, Е. В. Охотский. – М. : ЗАО «Спортакадемпресс», 1999. – 368 с.

27. Багалій Д. І. Нарис української історіографії / Д. І. Багалій. – К. : Друкарня Всеукраїнської академії наук, 1923. – Т. 1 : Літописи. – Вип. 1. – 108 с.

28. Базилевич В. Метафізика економіки: монографія / В. Базилевич, В. Ільїн. – К. : Знання-Прес, 2007. – 718 с.

29. Байцура Т. Иван Семёнович Орлай. Жизнь и деятельность / Т. Байцура. – Пряшев : Словацкое пед. изд-во, 1977. – 236 с.

30. Балакірєва О. М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О. М. Балакірєва // Український соціум. – 2007. – № 2. – С. 7–19.

31. Бантыш-Каменский Д. Н. История Малой России : в 3 т. / Д. Н. Бантыш-Каменский. – М. : тип. Семена Селивановского, 1830– .– Часть Первая : От водворения славян в сей стране до присоединения оной, в 1654 году, к Российскому государству царем Алексеем Михайловичем. – 1830. – 470 с.

32. Барвінський О. Образки з громадянського і письменського розвитку Русинів: 310 портретів у листах і спогадах / О. Барвінський. – Львів : друкарня В. А. Шийковського, 1912. – 336 с.

33. Барвінський О. Спомини з мого життя / О. Барвінський. – Ч. II. – Львів : печатня В. А. Шийковського, 1913. – 406 с.; VI с.

34. Баркова Н. Н. Проблема нравственного идеала в теории и практике воспитания в России во второй половине XIX – начале XX веков: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баркова Наталия Николаевна. – М., 1996. – 198 с.

35. Барон Николай Александрович Корф в письмах к нему разных лиц (Общая характеристика барона Корфа и пять отдельных очерков о его деятельности) / [сост. М. Л. Песковский]. – СПб : Тип. тов-ва «Общественная польза», 1895. – 258 с.

36. Беленчук Л. Н. Педагогические идеи представителей киевской философской школы середины XIX в. / Л. Н. Беленчук, Е. А. Прокофьева // Вестник (ПСТГУ). Серия IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 3(18). – С. 89–103.

37. Белинский В. Г. Собр. соч. в 9-ти т./ В. Г. Белинский. – М. : Худ. лит-ра, 1976– . – Т. 1 : Статьи, рецензии и заметки 1834–1836 / Д. Калинин. Вступ, статья Н. К. Гей. Статья и примеч. к первому тому Ю. В. Манна. Подгот. текста В. Э. Богграда. – 1976. – 736 с.

38. Белинский В.Г. Собр. соч. в 9-ти т./ В. Г. Белинский. – М. : Худ. лит-ра, 1976– . – Т. 2 : Статьи, рецензии и заметки, апрель 1838 – январь 1840 / Ред. Н. К. Гей. Подготовка текста В. Э. Богграда. Статья и примеч. В. Г. Березиной. – 1977. – 631 с.

39. Бельковский А. П. Война и школа: ко дню всероссийского сбора на шк.-сирот. фонд помощи учащимся детям жертв войны / А. П. Бельковский. – [Петроград] : тип. П. П. Сойкина, [1916]. – 12 с.

40. Бердяев Н. О назначении человека / Н. Бердяев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.mogister.msk.ru](http://www.mogister.msk.ru) . Бердяев Н. Судьба России. – М. : Мысль, 1990. – 207 с.

41. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – М. : «Наука», 1990. – 224 с.

42. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень : теорія і методологія / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.

43. Бех І. Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей / І. Д. Бех // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах : матеріали наук.-практ. конф. – К., 1999. – С. 4–8.

44. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 16–23.

45. Белан Г. В. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення / Г. В. Белан // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 50–54.

46. Белан Г. Особливості розгляду педагогічної персоналії у радянському дискурсі / Г. Белан // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 2. – С. 16–19.

47. Бердяев Н. Судьба России. – М. : Мысль, 1990. – 207 с.

48. Биншток Л. Вопрос о еврейских училищах / Л. Биншток. – М. : Катков и К\*, 1866. – 54 с.

49. Бичкова Л. Колористична транскрипція образу Діви Марії : чуттєво явлена квінтесенція українського виховного ідеалу / Л. Бичкова // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2007. – Вип. 3–4 (55–56). – С. 174–182.

50. Білан Т. О. Проблема виховного ідеалу в українській філософії на рубежі ХІХ – початку ХХ століть (М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / Т. О. Білан. – Дрогобич, 1998. – 18 с.

51. Білан Т. О. Проблема виховного ідеалу в українській філософії на рубежі ХІХ – початку ХХ століть (М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка): дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Білан Тетяна Орестівна. – Дрогобич, 1998. – 183 с.

52. Білан Т. О. Внесок Лесі Українки в розробку концепції «нової людини» / Т. О. Білан // Нові технології навчання : [науково-метод. зб.]. – 1998. – Вип. 24. – С. 3–12.

53. Більченко Є. В. Педагогічні погляди Климента Смолятича в контексті діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Є. В. Більченко. – К., 2006. – 20 с.

54. Бовуа Д. Російська влада і польська шляхта в Україні. 1793 – 1830 рр. / Д. Бовуа ; пер. з фр. З. Борисик. – Львів : Кальварія, 2007. – 295 с.

55. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібн. / І. М. Богданова. – Харків : Бурун Кнмга, 2011. – 160 с.

56. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 1999 р. – №1 (11). – С. 37–40.

57. Бондар В. В. Сучасна історіографія пореформеного селянства / В. В. Бондар, Ю. П. Присяжнюк // Український історичний журнал. – 2011. – № 2. – С. 180–201.

58. Бондар Л. С. «Щирий малоросіянин», патріарх української науки (До 205-річчя від дня народження Максимовича Михайла Олександровича) / Л. С. Бондар, Л. І. Прокопенко, О. А. Біда // Вісник Черкаського університету : наук. журнал. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – № 164. – С. 78–81.

59. Бондар Л. С. Науково-педагогічна діяльність М. І. Пирогова / Л. С. Бондар // Микола Іванович пирогов – видатний хірург, педагог і громадський діяч (до 200-річчя від дня народження). Бібліографічний покажчик. – К. Педагогічна думка, 2011. – С. 6–9.

60. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.

61. Боришевський М. Й. Еталонна модель особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогічний вісник. – 2001. – № 3. – С. 13–15.

62. Ботвинник Н. Р. Н. И. Пирогов и вопросы просвещения евреев // Вестник ОПЕ. – 1910. – № 2. – С. 5–18.

63. Бугайцева Г. М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. М. Бугайцева. – К., 2000. – 19 с.

64. Будає В. Д. Перспективи та шляхи вдосконалення підготовки педагогічної еліти: освітні технології / В. Д. Будає, О. М. Пехота // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Другі Кримські пед. читання : зб. наук. пр. / Нац. техн. ун-т «ХП», Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Харків, 2002. – Вип. 3. – С. 140–145.

65. Будає В. Д. Система ціннісних орієнтирів сучасної студентської молоді / В. Д. Будає // Педагогічні і психологічні науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 тт. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – 368 с. – С. 233–244.

66. Бузескул В. П. История Харьковского университета при действии Устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.) / В. П. Бузескул. – Харьков : Тип. А. Дарре, 1905. – 89 с.

67. Буманова Л. А. Мемуары как источник по истории университетов дореформенной России / Л. А. Буманова // Вспомогательные исторические дисциплины. – 1985. – Вып. 16. – С. 189–202.

68. Бурцев С. О. Трансформація систем цінностей в перехідному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : спец. **09.00.01 «Онтология и теория познания»** / С. О. Бурцев. – М., 2008. – 21 с.

69. Бялый Г. А. В. Г. Короленко : монографія / Г. А. Бялый. – Л. : Худож. лит., 1983. – 352 с.

70. В Совет съездов Представителей торговли и промышленности, представителей 14 общественных коммерческих училищ. Докладная записка. – К. : Тип. Я. Б. Неймана и К°, 1910. – 8 с.

71. Васянович Г. Науково-педагогічна еліта України: реальність і перспективи / Г. Васянович // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Другі Кримські пед. читання : зб. наук. пр. / Нац. техн. ун-т «ХП», Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Харків, 2002. – Вип. 5. – С. 159–166.

72. Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика / Г. П. Васянович // Модернізація вищої освіти у контексті Євроінтеграційних процесів : збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 3–6.

73. Вахтеров В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров. – 1901. – 241 с.

74. Ващенко А. В. Структурований аналіз категорії «цінності» в наукових підходах філософських та психолого-педагогічних досліджень / А. В. Ващенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах. – 2012. – Вип. 27(80). – С. 135–143.

75. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.

76. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Том I. – Третє видання. – Полтава : «Полтавський вісник», 1994. – 192 с.

77. Ващенко Г. Традиційний український ідеал людини в контексті народної поезії та літератури / Г. Ващенко // Нар. творчість та етнографія. – 1995. – № 2/3. – С. 63–79.

78. Ващенко Г. Хвороби національної пам'яті / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 2003. – 335 с.

79. Введенский М. В. Школьный надзор, как средство к поднятию уровня нравственного воспитания. Речь, произнесенная на торжественном акте Житомирской мужской гимназии 1885 г. августа 30 дня / М. В. Введенский. – Житомир : тип. С. Бродовича, 1885. – 23 с.

80. Вдовина О. Я. Ідеал смиренномудрія, ненасильства та саморозвитку як символічна структура української культури: від Київської Русі до сьогодення (на матеріалах Міжнародної наукової конференції «Образи світу на порозі нового тисячоліття», травень 2002 р., м. Київ) // Практична філософія. – 2002. – № 2. – С. 81–85.



81. Вдовина О. Я. Осмислення Кирилом Туровським проблеми гріховності людини у притчі про Сліпця і Хромця» / О. Я. Вдовина // Наукові записки НаУКМА. – 2002. – Т. 20 6 Філософія та релігієзнавство. – С. 44–46. – С. 44.

82. Вдовина О. Я. Проблема людини в творах Кирила Туровського в контексті антропологічних ідей східної патристики 2004 года : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / О. Я. Вдовина. – К., 2004. – 16 с.

83. Вербова Р. М. Філософія як знання у персоналізмі Олександра Кульчицького / Р. М. Вербова // Філософські науки : зб. наук. праць. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – С. 223–231.

84. Веремійчук І. П. Феномен поета-пророка як втілення ідеї «досконалості» людини в контексті філософствування А. Міцкевича / І. П. Веремійчук // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2008. – № 69. – С. 137–146.

85. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка / М. М. Веркалець. – К. : «Знання», 1990. – 48 с. (Серія 7. «Педагогічна»).

86. Винокурова Ф. Євреї Поділля в революційних подіях 1905 року: факти і документи / Ф. Винокурова // Єврейська історія та культура кінця XIX – початку XX ст. (до першої світової війни): збірник наук. праць. – К. : б.в., 2003. – С. 7–9.

87. Вихрущ А. Криза як етап розвитку педагогічної науки / А. Вихрущ // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. – Т. 1 : Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін: зб. наук. пр./ за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 29–34.

88. Вихрущ А. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності / А. Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія, 2011. – Вип. 564. – С. 28–33.

89. Вишенський І. Книжка // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 306–368.

90. Вишенський І. Твори / І. Вишенський ; [переклад з книжн. укр. мови В. Шевчука]. – К. : Дніпро, 1986. – 184 с.

91. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібн. / О. І. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

92. Вишневський О. І. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Святослав Сурма, 2010. – 159 с.

93. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львівське обл. пед. тов. ім. Г. Ващенко, 1996. – 238 с.

94. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [моногр.] / В. Г. Вікторов. – Д. : Пороги, 2005. – 286 с.

95. Власовський І. Нариси історії Української Православної Церкви / І. Власовський: В 4 т. – К. : АТ «Книга», 1998. – Т. III. (XVIII – XIX ст.). – 390 с.

96. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей / Е. Н. Водовозова. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1907. – 346 с.

97. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу. Проектний звіт / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 550 с.

98. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібн. для студентів вищих навч. закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 576 с.

99. Вопросы жизни (Из трудов Н. И. Пирогова и В. Я. Данилевского) / [сост. О. М. Белецкая]. – Харьков : изд-во «Форт», 2004. – 88 с.

100. Ворожбіт В. В. Категорія духовно-морального виховання учнівської молоді в історії вітчизняної педагогічної думки // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 4. – С. 107–118.

101. Ворожбіт В. В. Теорія та практика духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів України (середина XIX – початок XX століття) :

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Ворожбіт Вікторія Вікторівна. – Харків, 2012. – 514 с.

102. Воронов А. Федор Иванович де-Мириево или народные училища в России при Екатерине II / А. Воронов. – К. : Книга по требованию, 2011. – 171 с.

103. Вороновский Д. Д. Законы системной организации природы и общества в мировоззрении и управлении учебным процессом / Д. Д. Вороновский. – Одесса : «Друк», 2008. – 52 с.

104. Вороновский Д. Д. Теория и методика естественного системного обучения : краткое учебное пособие для преподавателей, учителей, студентов / Д. Д. Вороновский. – Одесса : «Друк», 2009. – 28 с.

105. Ганкевич В. Ю. Перший установчий з'їзд всеросійської організації «Іттіфак ель Муслімін» / В. Ю. Ганкевич // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2004. – Вип. XVII. – С. 47–54.

106. Гегель Г. В. Ф. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.; Л. : Гос. изд-во, 1929. – Т. 4 : Феноменология духа. – М. : Изд-во социально-политической литературы, 1959. – 487 с.

107. Гетьманчук Я. [Шерстюк Г. П.] Наслідки безправності. З біжучого життя / Г. П. Шерстюк // Світло. – 1910. – № 4. – С. 55–57.

108. Гизбрехт В. Ссылка волынских немцев в 1915–1916 годах / Вольдемар Гизбрехт // Родина Волынь: статьи и воспоминания о жизни и деятельности немцев на территории современных Житомирской, Ровенской и Волынской областей Украины. – Житомир : Изд-во «Волынь», 1998. – С. 64–76. – (Серия: «Труды Житомирского Научно-краеведческого общества исследователей Волыни» ; т. 17).

109. Гід з громадянської освіти в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / [упоряд. : Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Г. К. Черняєва та ін.; наук. ред. П. І. Рогова; наук. консультант К. І. Чорна]. – Донецьк; К., 2003. – 166 с.

110. Глобенко М. В дисгармонії / М. Глобенко // Хроніка. Український культурологічний альманах. – 2009. – № 78 : Пантелеймон Куліш: письменник, філософ, громадянин. – С. 316–328.

111. Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. – К. : ДОК-К, 1997. – 114 с.
112. Гогоцкий С. С. Введение в педагогику / С. С. Гогоцкий. – М. : Книга по требованию, 2011. – 42 с. – [репринт вид. : СПб., 1855 р.].
113. Гогоцкий С. С. О высшем женском образовании в применении к женщинам. Речь профессора С. Гогоцкого по случаю открытия высших женских курсов в Киеве / С. С. Гогоцкий. – К. : Тип. Е. Я. Федорова, 1878. – 21 с.
114. Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б. В. Год. – Х., 2005. – 44 с.
115. Год Б. Образ тьютора в історико-педагогічній літературі епохи європейського відродження (XIV – XVI ст) / Б. Год // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2010. – № 3. – С. 114–120.
116. Головаха Є. Суспільство, що трансформується : досвід соціологічного моніторингу в Україні. – К. : Фонд «Демократичні ініціативи», 1997. – 154 с.
117. Головінський І. Ідеалізм і прагматизм виховного ідеалу / Іван Головінський // Авангард. – 1975. – Ч. 5 (124). Р. XXX. – С. 302–305.
118. Головнева Е. В. Теория воспитания : уч. пособие / Е. В. Головнева. – Sterlitaмак : Sterlitaмакский гос. пед. ин-т, 2000. – 228 с.
119. Головченко О. Філософія серця П. Юркевича та його педагогіка / О. Головченко // Філософські обрії. – 2012. – № 28. – С. 33–41.
120. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії / Л. О. Голубнича // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 26. – С. 30–37.
121. Голубнича Л. О. Принципи навчання і виховання в педагогічній спадщині С. І. Миропольського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. О. Голубнича. – Харків, 2000. – 20 с.

122. Голубнича Л. О. Функції педагогічної історіографії / Л. О. Голубнича. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [dspase.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1766/1/funk-istor](http://dspase.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1766/1/funk-istor).
123. Гольцев В. А. Воспитание, нравственность, право : сб. статей / В. А. Гольцев. – М. : тип. тов-ва И. Н. Кушнерёв и К°, 1889. – 165 с.
124. Гомотюк О. Національна ідея в рецепції еліти Київської та Галицько-Волинської держав / О. Гомотюк // Мандрівець. – 2010. – № 6. – С. 37–43.
125. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
126. Горностаев Н. Как мы изучаем Библию / Н. Горностаев // Духовная школа. – М., 1906. – С. 212–228.
127. Гофман Ї. Чехи на Волині / Їржі Гофман; [пер. з чеської Я. Орнст]. – Прага, 1998. – 30 с.
128. Гражевська Н. І. Відображення трансформаційних процесів у системі категорій соціально-економічної динаміки / Н. І. Гражевська // Економічна теорія. – 2007. – №4. – С.19–29.
129. Грамота на права и выгоды городам Российской империи // Российское законодательство X – XX веков : в 9 т. – М. : Юридическая литература, 1984– .– Т. 5 : Законодательство периода расцвета абсолютизма. – 1987. – 528 с.
130. Гребеньков И. В. История развития гражданской униформы Российской империи в конце XVIII – начале XX в. / И. В. Гребеньков // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – Вып. 8. – С. 39–44.
131. Греков Б. Д. Киевская Русь. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1953. – 568 с.
132. Гречин Б. П. Громадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 232 с.
133. Гречко П. К. Концептуальные модели истории : пособие для студентов / П. К. Гречко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1995. – 144 с.
134. Григоріїв Н. Я. [Гр. Наш]. Гріхи наші / Н. Я. Григоріїв // Світло. – 1913. – Кн. 6. – С. 15–29.

135. Гримич М. Два виміри національного характеру / М. Гримич // Наука і суспільство. – 1991. – № 8. – С. 27–31.
136. Гринів О. Національно-духовне відродження: Історія і сучасні проблеми / [лекції для священників УГКЦ] / О. Гринів. – Львів : Месіонер, 1995. – 223 с.
137. Гринченко Б. П. П. А. Кулиш : биограф. очерк / Б. П. Гринченко. – Чернигов : Тип. губернского земства, 1899. – 43 с.
138. Грінберг Е. Сіоністський рух / Е. Грінберг, Ю. Корогодський, В. Левін // Історія євреїв України. Історія холокосту: у 7 ч. – Ч. II : У складі двох імперій (кінець XIX – початок XX ст). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://holocaust-ukraine.net>.
139. Грінченко Б. Народні вчителі і вкраїнська школа / Б. Грінченко. – К. : [Відбиток з «Громадянської Думки»], 1906 – 32 с.
140. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко. – К. : Друкарня І-ої Київ. друк. спілки, 1912. – 24 с.
141. Грушевський М. Иллюстрированная история украинского народа / М. Грушевский. – СПб : [б.в.], 1913. – 366 с.
142. Грушевський М. С. Очерк истории украинского народа / М. С. Грушевский. – СПб. : Тип. об-ва «Общественная польза», 1906. – 544 с.
143. Грушевський М. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV ст. – К. : Наукова думка, 1991. – 560 с.
144. Губко О. Психологія українського народу: наук. дослідж. : в 4-х кн. / Олексій Губко. – К. : Видавець Сергій Наливайко, 2010– .– Кн. 1 : Психологічний склад праукраїнської народності. – 2010. – 504 с.
145. Гудзенко О. П. Конфлікт «Я – суспільство» на художній осі романтизму: особливості реалізації / О. П. Гудзенко // Літературознавчі студії : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 29. – С. 453–457.
146. Гудима Д. Дегероїзація України / Д. Гудима // Український журнал. – 2010. – № 6. – С. 37–45.

147. Гудкова Н. Н. Идеал образованного человека в истории культуры: дис. ... канд. филос. наук. : 24.00.01 / Гудкова Надежда Николаевна. – Тюмень, 2006. – 135 с.
148. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович. – К., 2001. – 486 с.
149. Гусев В. Єврейські політичні партії та рухи / В. Гусев, Ю. Корогодський // Історія євреїв України. Історія холокосту: у 7 ч. – Ч. II : У складі двох імперій (кінець XIX – початок XX ст). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://holocaust-ukraine.net>.
150. Гуцуляк О. Б. Інтровертний та екстравертний аспекти української ментальності в перспективі між націоналізмом та космополітизмом / О. Б. Гуцуляк // Стосунки Сходу і Заходу України : суб'єкти, інтереси, цінності. : збірник наукових праць. – Луганськ : Знання, 2007. – С.275–285.
151. Давидович В. Е. Социальная справедливость : идеал и принцип деятельности / В. Е. Давидович. – М. : Политиздат, 1989. – 255 с. – С. 22.
152. Давидович В. Е. Теория идеала / В. Е. Давидович. – Р-н Д. : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 184 с.
153. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. – 100 с.
154. Данилевский И. Н. Источники личного происхождения / И. Н. Данилевский // Источниковедение : Теория. История. Метод. Источники Российской истории : учеб. пособие для студентов вузов / [И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов и др.]. – М. : РГГУ, 2000. – 701 с. – С. 467–487.
155. Данилова Л. В. Природное и социальное в крестьянском хозяйстве / Л. В. Данилова // Крестьяноведение. Теория. История. Современность : ежегодник. – Москва : Аспект Пресс, 1997. – С. 21–51.
156. Дашутін Г. Політичний ідеал: світовий досвід і сучасна Україна / Г. Дашутін. – К. : Академ-Прес, 2006. – 304 с.

157. Дежерандо Ж.-М. Нормальный курс для первоначальных наставников, или руководство к физическому, нравственному и умственному воспитанию [перекл. О. Худякова] / Ж.-М. Дежерандо. – СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1838. – 520 с.

158. Декларация принципов терпимости. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: zakon2.rada.gov.ua. – 4 с.

159. Дем'яненко В. Ментальні характеристики політичної свідомості українців / В. Дем'яненко // Людина і політика. – 2001. – № 1. – С. 93–100.

160. Демков М. И. История русской педагоги. Ч. II. Новая русская педагогика (XVIII век) / М. И. Демков. – М. : Тип. Импер. Моск. ун-та, 1897. – 694 с.

161. Демков М. И. История русской педагоги. Ч. III : Новая русская педагогика (XIX век) / М. И. Демков. – М. : Тип. Импер. Моск. ун-та, 1909. – 532 с.

162. Демков М. И. История русской педагоги. Ч. 1 : Древнерусская педагогика (X – XVII вв.) / М. И. Демков. – Ревель : Гимназия, 1896. – 326 с.

163. Демков М. И. Очерки по истории русской педагогики. Для народных учителей и учительниц, учительских семинарий и институтов, женских институтов и епархиальных женских училищ М. И. Демков. – М., 1917. – 144 с.

164. Демков М. И. Русская педагогика в главнейших её представителях. Опыт педагогической хрестоматии / М. И. Демков. – М. : Изд-во К. И. Тихомирова, 1915. – 481 с., XI с.

165. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 61 с. // Сайт LawUA. – Режим доступу: <http://lawua.info/bdata2/ukr2803/index.htm> (23.03.14). – 8 с.

166. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 р. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-п>. – 28 с.

167. Дзюба О. М. Українська духовна еліта в Росії XVIII ст.. : служіння і служба (на матеріалах епістолярної спадщини) / О. М. Дзюба // Український історичний журнал. – 2012. – № 6 (507). – С. 57–73.



168. Діалоги про українську національну справу. Б. Грінченко, М. Драгоманов [Електронний ресурс] : історична література [упоряд. А. Жуковський, ред. П. Сохань]. – Київ : [б. в.], 1994. – 286 с.
169. Дічек Н. Ідеолог патріотизму Григорій Ващенко / Н. Дічек // Пед. газ. – 2003. – Берез. (№ 3). – С. 8.
170. Дмитриев Н. Национальная школа / Н. Дмитриев. – СПб. : Тип. Александро-Невского общества трезвости, 1913. – 185 с.
171. Добров П. Історична пам'ять та уроки минулого / П. Добров // Історичні і політологічні дослідження. – 2009. – № 1. – С. 12–16.
172. Довбня В. Григорій Ващенко про філософські засади виховного ідеалу в СРСР / В. Довбня // Сіверянський літопис. – 2005. – № 2–3. – С. 78–85.
173. Довбня В. Радянський виховний ідеал у філософсько-освітній інтерпретації Григорія Ващенка / В. Довбня // Сіверянський літопис. – 2005. – № 1. – С. 107–112.
174. Донік О. Купецтво України в імперському просторі (XIX ст.) / О. Донік. – К. : Інститут історії України, 2008. – 271 с.
175. Донік О. М. Купецтво як стан в Україні (XIX ст.) / О. М. Донік // Український історичний журнал. – 2006. – № 3. – С. 16–41.
176. Донік О. М. Соціокультурний вимір підприємництва в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття / О. М. Донік // Проблеми історії України XIX – початку XX ст. – К. : Інститут історії України НАН України, 2003. – № 6. – С. 49–55.
177. Дорошенко Д. І. Нарис історії України : у 2 т. / Д. І. Дорошенко. – Варшава, 1932–. – Т. 2 : Від половини XVII ст – 1933. – 366 с.
178. Дорошенко Д. І. Огляд української історіографії / Д. І. Дорошенко. – Прага : Наклад Українського Вільного університету, 1923. – 221 с.
179. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К. Г. Дорошенко. – К., 2003. – 20 с.

180. Достоевский Ф. М. Полное собр. соч. в 30-ти тт. / Ф. М. Достоевский. – Ленинград : Изд-во «Наука», 1972– .–Т. 23 : Дневник писателя за 1876 год. Май–октябрь. – 1981. – 423 с.
181. Драгоманов М. Листи на Наддніпрянську Україну / М. Драгоманов. – [Б. м] : Партія Українських Соціалістів-Революціонерів, 1915. – 114 с.
182. Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. Женева : «Громада», 1877. – 152 с.
183. Драгоманов М. П. Австро-руські спомини / М. П. Драгоманов // Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці [у 2 тт]. – К. : Наукова думка, 1970– .–Т. 2. – С. 151–188.
184. Драгомиров М. И. Подготовка войск в мирное время (воспитание и образование) / М. И. Драгомиров // Драгомиров М. И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск [под ред. Л. Г. Бескровного]. – М. : Военное изд-во Министерства обороны СССР, 1956. – С. 603–684.
185. Драй-Хмара М. Літературно-наукова спадщина / Михайло Драй-Хмара. – К. : Наукова думка, 2002. – 592 с.
186. Дробницкий О. Г Проблемы нравственности. / О. Г. Дробницкий. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 246 с.
187. Друганова О. Приватна ініціатива і розвиток вітчизняної системи комерційної освіти (кін. XVIII – поч. XX ст.) / О. Друганова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2009. – № 2. – 114–120.
188. Духнович А. В. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских / А. В. Духнович.– Львов : Тип. Института Ставропигиянского, 1857– .– Ч. 1 : Педагогия общая. – 92 с.
189. Духовный регламент, тщанием и повелением всепресветлейшего, державнейшего государя Петра Первого, императора и самодержца Всероссийского, по соизволению и приговору Всероссийского духовного чина и Правительствующего Сената в царствующем Санкт-Петербурге в лето от рождества Христова 1721, сочиненный. – М., 1861. – 198 с.

190. Дьоміна В. Історичний розвиток епістолярного жанру в художньо-педагогічній літературі / В. Дьоміна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск L. – Слов'янськ, 2010. – С. 267–277.
191. Дьяконов І. В. Соціально-філософський аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соц. філософія та філософія історії» / І. В. Дьяконов. – Запоріжжя, 2008. – 16 с.
192. Експертна оцінка проекту Концепції громадянської освіти та виховання в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.irf.ua/index.pfp?option=com> – 12 с.
193. Ельницкий К. Русские Педагоги второй половины XIX столетия. Для учебных заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. – СПб : изд-во Д. Д. Полубояринова, 1904. – 167 с.
194. Енциклопедія освіти [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
195. Ершова Л. М. Развитие идеи воспитательного идеала К. Ушинского в педагогическом наследии Е. Н. Водовозовой (XIX – начало XX в.)/ Л. М. Ершова // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Issue 14, 1(7). – S. 119–122.
196. Ершова Л. М. Трансформация воспитательного идеала в сословном обществе Украины XIX – начала XX века / Л. М. Ершова // Карельский научный журнал. – 2013. – № 1(2). – С. 31–34.
197. Ершова Л. М. Феномен трансформации в историко-педагогическом исследовании воспитательного идеала / Л. М. Ершова // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2015. – Issue 45, III(22). – S. 27–30.
198. Єршов В. О. Польська мемуаристична література Правобережної України доби романтизму / В. О. Єршов. – Житомир : «Полісся», 2010. – 454 с.
199. Єршов В. Польська література Волині доби романтизму: генологія мемуаристичності / В. Єршов. – Житомир : «Полісся», 2008. – 624 с.

200. Єршова Л. М. «Вічник» М. Дочинця – педагогічна поема про минуле для майбутнього // Формування особистості студента: професія, суспільство, сім'я : матеріали VII науково-практичної конференції молодих учених, магістрів, студентів. 18 – 19 травня 2011 р. – Житомир : Вид-во «Житомирський національний агроекологічний університет». – 2012. – С. 21–24.

201. Єршова Л. М. Виховний ідеал в епістолярній спадщині П. Куліша // Актуальні питання теоретичного та практичного розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : збірн. тез наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 12 липня 2013 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – 116 с. – С. 35–38.

202. Єршова Л. М. Виховний ідеал в українській епістолярній спадщині // Психологія і педагогіка : Актуальні питання XXI століття : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (2–3 серпня 2013 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 71–74.

203. Єршова Л. М. Виховний ідеал К. Ушинського в контексті української та російської педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Історико-педагогічний альманах. Вип. 3 : Реалізація педагогічних ідей К. Д. Ушинського в освіті сьогодення : зб. наук. праць / За ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко. – Житомир : ФО-П Левковець Н. М., 2015. – С. 64–69.

204. Єршова Л. М. Виховний ідеал роману Мирослава Дочинця «Вічник» у контексті літературно-філософської традиції сучасності / Л. М. Єршова // Актуальні проблеми сучасної філософії та науки у глобалізованому світі : збірн. наук. пр. / за заг. ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – С. 26–28.

205. Єршова Л. М. Виховний ідеал у педагогічному епістолярії І. Вишенського, І. Котляревського та Г. Сковороди / Л. М. Єршова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 5(71). – С. 42–47.

206. Єршова Л. М. Виховний ідеал українського селянства / Л. М. Єршова // Історико-педагогічний альманах. – 2013. – № 1. – С. 4–8.

207. Єршова Л. М. Відображення поглядів Ф. М. Достоевського на виховний ідеал особистості у вітчизняній мемуаристиці XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Роль та місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції : (м. Харків, 14-15 лютого 2014 р.). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 24–27.

208. Єршова Л. М. Геокультурний підхід до вивчення етнонаціональних проблем формування виховного ідеалу України (XIX – початок XX ст.) / Л. М. Єршова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2013. – Випуск 108. – Т. 1 : Педагогічні науки. – С. 188–192.

209. Єршова Л. М. Геопсихологічна зумовленість виховного ідеалу / Л. М. Єршова // Науковий діалог «Схід – Захід». Матеріали Всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю (м. Кам'янець-Подільський, 10 липня 2013) : у 4-х частинах. – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 149–152.

210. Єршова Л. М. Гендерний підхід в історико-педагогічному дослідженні виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Випуск 21. – С. 102–107.

211. Єршова Л. М. Диспозиції виховних ідеалів «свій – чужий» у мемуарах вітчизняної інтелігенції українсько-польського пограниччя другої половини XIX століття / Л. М. Єршова // Педагогіка і психологія сьогодення : теорія та практика : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (21–22 лютого 2014 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 68–71.

212. Єршова Л. М. Документи особового походження як історико-педагогічне джерело дослідження вітчизняного виховного ідеалу XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Вісник Чернігівського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2014. – Вип. 117. – С. 322–325.

213. Єршова Л. М. Етнонаціональний аспект історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу підросійської України XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Педагогічні науки : збірник наук. праць Полтавського державного пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. – 2013. – Вип. 2 (58). – С. 102–107.

214. Єршова Л. М. Зміст початкової освіти на Волині у закладах відомства православного віросповідання (XIX – початок XX ст.) / Л. М. Єршова // Культурний простір Житомирщини-Волині XIX – XX ст. : Матеріали Всеукраїнської науково-краєзнавчої конференції (24 квітня 2012 р., м. Житомир). Наук. зб. «Велика Волинь». Праці Житомирського науково-краєзнавчого товариства дослідників Волині. – Вип. 47 / Гол. ред. М. Ю. Костриця. У 2 т. – Т. 2. – Житомир : Видавець М. Г. Косенко, 2012. – С. 236–245.

215. Єршова Л. М. Історико-педагогічні умови трансформації виховного ідеалу українського духовенства / Л. М. Єршова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наук. праць. – 2013. – Вип. 31. – С. 104–109.

216. Єршова Л. М. Історіографія дослідження виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 233–237.

217. Єршова Л. М. Історіографія дослідження виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії / Л. М. Єршова // Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (7–8 червня 2013 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 43–46.

218. Єршова Л. М. Конфлікт виховних ідеалів у листах інтелектуальної еліти України XIX – початку XX ст. / Л. М. Єршова // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 20. – С. 285–291.

219. Єршова Л. М. Мовний патріотизм у змісті українського виховного ідеалу / Л. М. Єршова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 3 (69). – С. 79–83.

220. Єршова Л. М. Мовний патріотизм: доля простого українця чи національна політика держави / Л. М. Єршова // Психолого-педагогічні та культурологічні засади формування особистісної спрямованості студентської молоді: суспільство, професія, сім'я. Матеріали VI науково-практичної конференції молодих учених, магістрантів, студентів. – Житомир: Вид-во «Житомирський національний агроекологічний університет», 2010. – С. 7–14.

221. Єршова Л. М. Музична культура Волині як ціннісний орієнтир і складова виховного ідеалу в умовах поліетнічного соціокультурного простору (XIX – початок XX ст.) / Л. М. Єршова // Сучасна музика в сучасному світі : збірн. наук. пр. – Вип. 3 [ред. кол. М. А. Моїсєєва (відп. ред.), С. В. Олійник, О. В. Плотницька]. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 85–94.

222. Єршова Л. М. Предыстория открытия на Волыни отделения Императорского русского музыкального общества / Л. М. Єршова // Русское музыкальное общество (1859–1917): История отделений. – М. : Языки славянской культуры, 2012. – С. 437–444.

223. Єршова Л. М. Проблема виховного ідеалу в нормативно-правовому полі сфери освіти України / Л. М. Єршова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 31. – Том II (10): Тематичний випуск: Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання (З нагоди 100-річчя урочистого відкриття Г.І. Челпановим 1-го психологічного інституту). – С. 29–35.

224. Єршова Л. М. Проблема трансформації виховного ідеалу в сучасній історико-педагогічній науці / Л. М. Єршова // Актуальні проблеми педагогіки та психології: збірн. тез наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 17–18 травня 2013 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 46–49.

225. Єршова Л. М. Психолого-соціологічний підхід до історико-педагогічного дослідження виховного ідеалу / Л. М. Єршова // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 19. – С. 292–298.

226. Єршова Л. М. Розвиток ідеї виховного ідеалу в науковій спадщині викладачів і випускників Київської духовної академії / Л. М. Єршова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2015. – Вип. 2 (80). – С. 94–99.

227. Єршова Л. М. Слухацька культура студентів негуманітарних вищих закладів освіти як складова загальної музичної культури суспільства / Л. М. Єршова // Сучасна музика в сучасному світі : зб. наук. пр. – Вип. 2. [ред кол. С. В. Олійник (відп. ред.), М. А. Моїсєєва, О. В. Плотницька]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 48–51.

228. Єршова Л. М. Соціальні засади трансформації виховного ідеалу в сучасному українському соціумі за доби інформаційного суспільства / Л. М. Єршова // Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти : зб. наук. пр. – Ч. II. – Луганськ : СЛУ ім. В. Даля, 2012. – С. 160–162.

229. Єршова Л. М. Соціально-економічні й політичні складові розвитку єврейської освіти на Волині (XIX – поч. XX ст.) / Л. М. Єршова // Світові війни XX століття та історична пам'ять : збірник наук. праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції, Житомир, 11–12 листопада 2010 р. – Дніпропетровськ : Інститут «Ткума», 2013. – С. 96–105.

230. Єршова Л. М. Становлення ідеї виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії XI–XIII ст. / Л. М. Єршова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2014. – Вип. 16. – С. 66–70.

231. Єршова Л. М. Трансформація виховних ідеалів українсько-польського пограниччя / Л. М. Єршова // Українська полоністика. – 2013. – Вип. 10. – С. 216–225.

232. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу в умовах зміни ідеологічних орієнтирів суспільства / Л. М. Єршова // Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки та психології : збірн. тез наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 14–15 червня 2013 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 58–61.



233. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу України (XIX – початок XX століття) : Київський, Одеський, Харківський навчальний округ / Людмила Єршова : монографія. – Житомир : «Полісся», 2015. – 642 с.

234. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу української князівсько-панської еліти / Л. М. Єршова // Гуманізація навчально-виховного процесу. Зб. наук. праць. – 2013. – Випуск LXIII. – С. 135–143.

235. Єршова Л. М. Трансформація дієвості християнського виховного ідеалу у вітчизняній теорії і практиці (друга половина XIX – початок XX ст.) / Л. М. Єршова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 10 (269). – С. 271–279.

236. Єршова Л. М. Трансформація змісту, дієвості та спрямованості купецького виховного ідеалу на Україні (XIX – початок XX ст.) / Л. М. Єршова // Вісник Черкаського національного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 6 (259). – С. 18–22.

237. Єршова Л. М. Рушійні сили розвитку особистості / Л. М. Єршова, І. Є Копоть // Психолого-педагогічні та культурологічні засади формування особистісної спрямованості студентської молоді : суспільство, професія, сім'я : матеріали Четвертої науково-практичної конференції молодих учених, магістрів, студентів (13–14 грудня 2007 року). – Житомир : Вид-во ДАУ, 2007. – С. 7–15.

238. Єршова Л. М. Формування музичної культури студентів негуманітарних вищих закладів освіти / Л. М. Єршова // Сучасна музика в сучасному світі : зб. наук. пр. [ред. кол. М. А. Моїсєєва (відп. ред.), С. В. Олійник, О. В. Плотницька]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 139–144.

239. Єршова Л. М. Формування референтної особистості як проблема освітньої практики сучасної України / Л. М. Єршова // Вісник Черкаського національного університету. Педагогічні науки. – 2015. – № 6 (339). – С. 119–124.

240. Єршова Л. М. Формування російського виховного ідеалу в контексті педагогічних ідей П. І. Ковалевського / Л. М. Єршова // Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення : матеріали

міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 5 грудня 2014 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 7–10.

241. Єршова Л. М. Формування системи виховних ідеалів міщанського стану підросійської України / Л. М. Єршова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2013. – Випуск 6 (49). – Рівне : РДГУ, 2013. – С. 136–140.

242. Єфремов С. Історія українського письменства / С. Єфремов; [за ред. М. К. Наєнко]. – Київ : Femina, 1995. – 538 с.

243. Жаданова О. М. Розвиток ідей К. Д. Ушинського про духовно-моральне виховання у вітчизняній педагогічній думці (1857–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Жаданова Олена Миколаївна. – К., 2012. – 209 с.

244. Жаданова О. М. Розвиток ідей К. Д. Ушинського про духовно-моральне виховання у вітчизняній педагогічній думці (1857–1917 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіка» / О. М. Жаданова. – К., 2012. – 20 с.

245. Жидята Лука, святитель. Поучение к братии / Лука Жидята // Историческая хрестоматия, для изучения истории русской церковной проповеди, с общей характеристикой периодов ее, с биографическими сведениями о замечательнейших проповедниках русских (с XI–XVIII в. включительно) и с указанием отличительных черт проповедничества каждого из них. [сост. свящ. М. А. Поторжинский, преподаватель Киевской духовной Семинарии]. – К. : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1879. – С. 60–61.

246. Жмуд Н. В. Народна педагогіка як етноформуючий чинник : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.05 «Етнологія» / Н. В. Жмуд. – К., 2005. – 20 с.

247. Журналы Волынского епархиального съезда духовенства // Волынские епархиальные ведомости. – 1908. – № 34. – 31 августа. – 561–562.

248. Жученко М. Ще про випадки темних людей / М. Жученко // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 3–5.

249. Забужко О. Єврейство як носій національної ідеї в рецепції української літератури початку ХХ ст. / О. Забужко // Історія євреїв України. Історія холокосту: у 7 ч. – Ч. II : У складі двох імперій (кінець ХІХ – початок ХХ ст). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://holocaust-ukraine.net>.

250. Заволода Л. «Человек в футляре» (Мысли по поводу съезда педагогов) // Южная копейка. – 1916. – 15 апреля. – № 1933.

251. Загоровський В. Духовное завещание. Наставление детям и правила для их воспитания; распоряжение об устройстве церквей, госпиталей и школы // Українська література ХІV–ХVІ ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 167–184.

252. Заклучний звіт про науково-дослідну роботу «Філософська і богословська думка в Київській духовній академії на початку ХХ століття». – Частина 1. Філософська думка в Київській духовній академії початку ХХ ст. Затвердж. Вченою радою НаУКМА (протокол № 10, від 23.12.10) / Керівник НДР д. філос. н., проф. М.Л. Ткачук. – 460 с. [Електронний ресурс]. – [ua.worlddocuments.org/docs/index-2283.html](http://ua.worlddocuments.org/docs/index-2283.html)

253. Залевский К. Национальные движения / К. Залевский // Общественное движение в России в начале ХХ-го века : в 4 т. / под ред. Л. Мартова, П. Маслова, А. Погресова. – СПб : Тип. Тов-ва «Общественная польза», 1910–. – Т. 4. – 1911. – Ч. 2. – 300 [6] с. – С. 151–242.

254. Зашкільняк Л. О. Методологія історії : від давнини до сучасності / Л. О. Зашкільняк. – Львів : Львівський національний університет імені Ів. Іранка, 1999. – 226 с.

255. Заявление корпорации Волынского Виталиевского епархиального женского училища о том, что служащие в епархиальных училищах по сравнению с служащими в других учреждениях ведомства православного исповедания находятся в худших условиях (...) [Извлечение из Журналов Волынского епархиального съезда духовенства сессии 1908 г.] // Волынские епархиальные ведомости. – 1908. – № 3. – С. 530–533.

256. Зевелев А. И. Историографическое исследование методологические аспекты / А. И. Зевелев. – М. : Высшая школа, 1987. – 161 с.
257. Зизаній Стефан. Казаньє Святого Кирила, Патріарха Іерусалимського, о антихристі и знаках его // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 249–253.
258. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк / Н. Зинченко. – СПб. : б/изд., 1901. – 46 с.
259. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях / С. Т. Золотухіна // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 266–271.
260. Золотухіна С. Т. Проблема виховання особистості у педагогічній спадщині С. І. Миропольського / С. Т. Золотухіна, Т. В. Шевцова // Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 43. – С. 171–178.
261. **Ивашевский С. Л.** Идеалы и правовые нормы образовательной культуры России: история и теория развития : дис. д-ра филос. наук : 09.00.11 / Ивашевский Станислав Леонидович. – Нижний Новгород, 2008. – 344 с.
262. Иконникова С. Идеал / С. Иконникова // Философская энциклопедия: [в 5 т.] / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. – М. : «Сов. энциклопедия», 1960–. – Т. 2 : Дизъюнкция–Комическое. – 1962. – С. 195–204.
263. История педагогики в России : хрестоматия : [для студентов гуманитарных факультетов высш. учеб. завед.] / [сост. С. Ф. Егоров]. – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 400 с.
264. История предпринимательства в России : в 2 кн. – М. : РОССПЭН, 2000–. – Кн. 2 : Вторая половина XIX – начало XX века. / [ред. А. В. Семенов]. – 1999. – 575 с.
265. История русской армии и флота [за ред. А. С. Гришинского, В. П. Никольского, Н. Л. Кладо (ред.)] : в 15-ти тт. – М. : Типография Русского Товарищества, 1911–. – Т. 5. – 1911. – 181 с.
266. Іванський Р. Д. Виховний ідеал як чинник формування цілісної системи особи громадянина України : (за матеріалами дослідж. з пробл. виховання

молоді проф. Григорія Ващенко) / Р. Д. Іванський // Зб. наук. пр. / НДІ українознав. – К., 2005. – Т. 4. – С. 269–274.

267. Іванюк І. В. Освітня політика : [навч. посібник] / І. В. Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.

268. Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать / Іларіон Київський // Україна: антологія пам'яток державотворення, Х–ХХ ст. : у 10 тт. / редкол. І. М. Дзюба та ін. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. – Т. 1 : Києворуська держава: суспільно-політична і художня спадщина доби Середньовіччя (Х–ХІІІ ст.) / [упор., перекл. і прим. О. Сліпущко]. – 2009. – С. 114–134.

269. Ільїна Т. А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Ільїна. – Луганськ, 1996. – 24 с.

270. Ільницька Л. В. Виховання в контексті соціально-естетичної концепції Герберта Ріда : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.08 «Філософія науки і техніки» / Л. В. Ільницька. – К., 2005. – 15 с.

271. Інавгураційна промова Президента України Петра Порошенка 7.06.14 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/politika/promova-prezidenta-ukrayini-petra-poroshenka-na-inavnuraciyi-povniy-tekst-353552.html>

272. Іноземцев В. Педагогічні погляди М. І. Пирогова на сімейне виховання / В. Іноземцев // Педагогічні науки. – 2012. – № 3(56). – С. 127–131.

273. Іщук А. А. Філософія «героїчної особистості» в художній літературі ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук. : спец. 09.00.10. «Філософія освіти» / А. А. Іщук. – К., 2007. – 22 с.

274. Іщук Н. В. Соціальні мотиви ісихазму / Н. В. Іщук // Вісник Національного авіаційного ун-ту. Серія: Філософія. Культурологія. – 2012. – № 2. – С. 26–30.

275. Кавун А. А. «Просвіта» та влада в Наддніпрянській Україні початку ХХ ст. / А. А. Кавун, В. О. Магась // Сумський історико-архівний журнал. – 2013. – № XXI. – С. 10–14.
276. Калакура Я. С. Українська історіографія / Я. С. Калакура. – К. : Генеза, 2004. – 496 с.
277. Калинович І. Українська мемуаристика : 1914–1924 (Бібліографічний реєстр) / І. Калинович. – Едмонтон : Вид-во Канадського ін.-ту українських студій. Альбетський ун-т, 1991. – 32 с.
278. Калита Н. Вирішення проблеми виховного ідеалу в українській педагогіці як методологічна засада педагогічної освіти / Н. Калита // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спецвипуск 7. – С. 304–312.
279. Калита Н. І. Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Калита Наталія Іванівна. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
280. Каліна К. Є. Моральне виховання студентської молоді на Слобожанщині (кінець ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / К. Є. Каліна. – Х., 2008. – 17 с.
281. Каневська О. Б. Виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні (ХVІ – перша половина ХVІІІ століття) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Каневська Ольга Борисівна. – К., 1997. – 236 с.
282. Каплин А. Правые организации Харькова (1902–1917 гг.). Краткий очерк истории / А. Каплин. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rusk.ru/st.pfo?idar=14416>. – 13 с.
283. Каппелер А. Мала історія України / А. Каппелер. – К. : «К.І.С», 2007. – 264 с.
284. Караманов О. Ідеал виховання як чинник формування людини-громадянина в Галичині (1918–1938 роки) / О. Караманова // Рідна школа, 2005. – № 6. – С. 50–53.

285. Карпенко Г. І. Гуманізм педагогічної думки в Україні (XV – XVIII ст.) / Г. І. Карпенко, С. І. Кривчик // Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури : зб. наук. праць. – 2011. – № 2. – С. 112–119.

286. Карпова Л. О. Просвітництво на теренах України XIX ст.: історіографічний досвід / Л. О. Карпова // Актуальні питання культурології. – 2012. – Вип. 12. – С. 51–55.

287. Картинки из школьной жизни: Из прошлого Волынских духовноучебных заведений. По личным воспоминаниям // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 22. – 26 мая. – С. 442–444.

288. Кедровський В. 1917 рік. Спогади члена Генерального комітету (Головного штабу українського вояцтва) / В. Кедровський. – Вінніпег : Укр. видавнича спілка «Тризуб», 1967. – 525 с.

289. Кендус О. З. Проблема національного ідеалу в українській філософській думці першої половини XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.05 «Історія філософії» / О. З. Кендус. – Львів, 2003. – 20 с.

290. Києво-Могилянська академія в іменах (XVII – XVIII ст.) : Енциклопед. видання / [упоряд. З. І. Хижняк ; за ред. В. С. Брюховецького]. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2001. – 736 с.

291. Кирило-Мефодіївське товариство : у 3 т. / АН УРСР. Археогр. Комісія та ін.; упор. М. І. Бутич, І. І. Глизь, О. О. Франко. – К. : Наукова думка, 1990–. –Т. 1. – 1990. – 544 с.

292. Кирило-Мефодіївське товариство : у 3 т. / АН УРСР. Археогр. Комісія та ін.; упор. М. І. Бутич, І. І. Глизь, О. О. Франко. – К. : Наукова думка, 1990–. –Т. 3. – 1990. – 440 с.

293. Киричок А. С. Вимоги до духовно-моральних якостей педагогів в оцінці Христини Алчевської / А. С. Киричок // Вісник ДНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. III. – С. 237–244.

294. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Южный Урал, 1996. – 188 с.

295. Кисельов М. Феномен землеробства в українському світі / М. Кисельов // Генеза. – 1995. – № 1. – С. 59–65.
296. Кісіль І. М. Соціально-економічне становище міщан Гетьманщини (друга половина XVII – друга половина XVIII ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Кісіль Іван Миколайович. – К., 2006. – 254 с.
297. Кісь О. Р. Жінка в українській селянській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття : гендерні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.05 «Етнологія» / О. Р. Кісь. – Львів, 2002. – 20 с.
298. Клепатский П. Г. Очерки по истории Киевской Земли: Литовский период / П. Г. Клепатский. – Біла Церква : Вид О. В. Пшонківський, 2007. – 408 с.
299. Ковалевский Н. О. Н. И. Пирогов / Н. О. Ковалевский // Известия и ученые записки Казанского университета. – 1881. – Май – июнь. – С. 6–7.
300. Ковалевский П. И. Национальное воспитание и образование в России / П. И. Ковалевский. – СПб. : Тип. М. И. Акинфиева, 1910. – 94 с.
301. Ковалевский П. И. Педагогические размышления. Национальное воспитание / П. И. Ковалевский // Опыты православной педагогики : хрестоматия [сост. А. Стрижев, С. Фомин]. – М. : Молодая гвардия, 1993. – С. 177–196.
302. Ковалевский П. И. Психология русской нации. Воспитание молодежи. Александр III – царь-националист / П. И. Ковалевский. – М. : АКИРН, 2005. – 236 с.
303. Ковалевский П. И. Русский национализм и национальное воспитание в России / П. И. Ковалевский. – СПб. : тип. М. Акинфиева, 1912. – 394 с.
304. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта : методологічні принципи написання дисертації [посібник] / Ю. І. Ковалів. – К. : «Твім інтер», 2009. – 460 с.
305. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. – 2-е изд. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
306. Коджебаш Н. К вопросу о воспитании и о роли в нём чувства красоты (актовая речь преподавателя Киевской 2-й гимназии) / Николай Коджебаш. – К. : тип. Газеты «Киевское слово», 1891. – 19 с.
307. Колесник І. І. Українська історіографія (XVIII – початок XX століття) [підручник] / І. І. Колесник. – К. : Генеза, 2000. – 256 с.



308. Коміренко Ю. А. Моральне виховання в кадетських корпусах Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. у контексті формування військової педагогіки як нової науково-практичної галузі / Ю. А. Коміренко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 349–355.

309. Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО, 2006. – 669 [2] с.

310. Конвенція ООН про права дитини // Сай ЮНІСЕФ. – Режим доступу: [www.unicef.org](http://www.unicef.org) (12.04.14). – 47 с.

311. Кониський О. Український націоналізм / О. Кониський // Правда. – 1875. – Ч. 19. – С. 566–572.

312. Кононенко П. П. Програма навчальної дисципліни «Українознавство» для вищих навчальних закладів (за вимогами кредитно-модульної системи) / П. П. Кононенко, А. Ю. Пономаренко // Українознавство. – 2008. – № 2. – С. 122–130.

313. Концепції формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації: [навч.-метод. посіб.] /Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Харків : НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.

314. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.lizej13.cjm](http://www.lizej13.cjm). – 20 с.

315. Концепція виховання студентів Бердянського державного педагогічного університету (Бердянськ, 2012). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://bdpu.org/upbring\\_work\\_students.html/](http://bdpu.org/upbring_work_students.html/) – 4 с.

316. Концепція виховної діяльності в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.zu.edu.ua>doc/kmd.pdf](http://www.zu.edu.ua/doc/kmd.pdf). – 9 с.

317. Концепція виховної роботи Кіровоградського національного технічного університету (Кіровоград, 2012). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kntu.kr.ua](http://www.kntu.kr.ua). – 24 с.

318. Концепція виховної роботи у Сумському державному університеті (Суми, 2000). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [ki.sumdu.edu.ua](http://ki.sumdu.edu.ua). – 4 с.

319. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект / [наук. творч. колектив: О. В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін.] // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2000. – № 22. – С. 7–21. Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13. Педагогічна газета. – 2000. – № 11. – С. 4–6.
320. Концепція громадянської освіти в Україні : проект / [С. Г. Рябов, І. В. Жадан, Т. В. Клищенко та ін.] // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 26–31.
321. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [wwwmon.gov.ua/img/zstored/files/doc\\_30112012.doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc). – 27 с.
322. Концепція національного виховання / [Ю.Д. Руденко, О.Т. Губко, Г.В. Біленька та ін.] // Освіта. – 1996. – № 41. – С. 2–7.
323. Концепція національного виховання : схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти, 30 червня 1994 р. // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
324. Концепція національного виховання Чернігівського державного інституту економіки і управління (Чернігів, 2014). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geci.cn.ua/uk/home/item/227-kontseptsiya-natsionalnogo-vihovannya.html#.U2FYIh8r-8g>. – 4 с.
325. Концепція національно-громадського виховання студентів у Черкаському державному технологічному університеті в умовах становлення української державності (Черкаси, 2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://chdtu.edu.ua/culture/docs/item/550-kontseptsiia-natsionalno-hromadskoho-vykhovannia>. – 10 с.
326. Концепція національно-патріотичного виховання студентської молоді ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (Київ, 2010). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kneu.edu.ua/userfiles/Page\\_curators/2012/concept\\_nac\\_patr\\_vyhov.doc](http://kneu.edu.ua/userfiles/Page_curators/2012/concept_nac_patr_vyhov.doc). – 28 с.
327. Концепція сучасного українського виховання / [Львів. обл. орг. Всеукр. пед. тов-ва ім. Г. Ващенко] // Освіта. – 1996. – № 50. – С. 4–5.

328. Копачов І. П. Роль прикладу у вихованні учнів / І. П. Копачов. – К. : Знання, 1984. – 48 с.
329. Копейкина Т. Е. Идея совершенствования личности в педагогическом наследии П. Ф. Легафта : автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. Е. Копейкина. – Архангельск, 2010. – 22 с.
330. Копистенський З. Палінодія // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 93–107.
331. Корелин А. П. Дворянство в пореформенной России: 1861–1904 гг.: состав, численность, корпоративная организация /А. П. Корелин. – Москва : «Наука», 1979. – 304 с.
332. Корзо М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII в.: становление, эволюция и проблема заимствований. – М. : Канон, 2007. – 672 с.
333. Корзо М. Образ человека в проповеди XVII века. – М. : Изд-во Ин-та философии РАН, 1999. – 189 с.
334. Кормч. Как борются со сквернословиями / Кормч. // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 18. – С. 388.
335. Корф Н. А. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению [Изд. братьев Салаевых]. / Н. А. Корф. – М. : Тип. Грачева И. К., 1873. – 431 с. – С. 45–85.
336. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Н. А. Корф. – М. : Изд. «Сотрудник школ» А. К. Залесской, 1882. – 410 с.
337. Костомаров М. Дві руські народности / М. Костомаров / [пер. О. Кониського; переднє слово Д. Дорошенка]. – Київ – Ляйпціг : Українська накладня, 1923(?). – 42 с. – (Електронна бібліотека української літератури).
338. Костомаров Н. И. Автобиография. Бунт Стеньки Разина / Н. И. Костомаров. – К. : Наукова думка, 1992. – 512 с.
339. Костомаров Н. И. Исторические произведения. Автобиография / Н. И. Костомаров. – К. : Изд-во при Киев. ун-те, 1990. – 736 с.

340. Котляревський І. П. Вибране / І. П. Котляревський. – Х. : Прапор, 1980. – 280 с.
341. Котляревський І. Поетичні твори. Драматичні твори. Листи / Іван Котляревський; [упорядк. і примітки М. Т. Максименка]. – К. : Наукова думка, 1982. – 320 с.
342. Коцопей Г. Питання виховного ідеалу української молоді у творчій спадщині Стефана Коваліва / Г. Коцопей // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 48. – С. 208–216.
343. Коцур В. П. Найвищий педагогічний ідеал – виховання людяності / В. П. Коцур // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72–79.
344. Кочергін І. О. Дворянство пореформеної доби: особливості трансформації (на прикладі Катеринославської губернії) / І. О. Кочергін // Український історичний журнал. – 2012. – Випуск 6 (507). – С. 74–84.
345. Кочубей Т. Д. Розуміння людини крізь призму натуралістичних ідей професорів Києво-Могилянської академії // Науковий вісник Донбасу. Серія «Педагогічні науки». – Донбас : електронне фахове видання. – 2012. – № 4(20).
346. Кошечко Н. В. Науково-педагогічна діяльність С. А. Ананьїна (1873–1942) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Кошечко. – К., 2008. – 20 с.
347. Кравченко І. *Світ запорозький та його цінності* (Замість передмови) // *Запорозжці: до історії козацької культури* / І. Кравченко. – К. : Мистецтво, 1993. – 400 с. – С. 26–27.
348. Крат П. Візита «Червоної Дружини». Образ революційних розрухів на Полтавщині в літі 1906 року / П. Крат. – Вінніпег : Руска друкарня Я. Н. Крета, 1912. – 19 с.
349. Краткий словарь по философии [под ред. И. В. Блауберга, И. К. Кона]. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.
350. Кремень В. Г. Інтелектуальна еліта в контексті людиноцентризму // В. Г. Кремень / Еліта, обдарованість, людиноцентризм / Матеріали міжнародної

наукової конференції 26 лютого 2010 р. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 4–8.

351. Крижанівська О. О. Масонство в Україні в другій половині XVIII – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О. О. Крижанівська. – Київ, 1997. – 16 с.

352. Криловець Ю. М. Проблеми виховання в педагогічній спадщині П. Г. Редкіна / Ю. М. Криловець // Наукові записки Ніжинського державного ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : наук. журнал. [Електронний ресурс]. – 2009. – № 4. – С. 169–172.

353. Кричинский Л. Очерки русской политики на окраинах [у 2-х ч.]. – Баку : Издание союза мусульманской трудовой интеллигенции, 1919– .–Ч. 1 : К истории религиозных притеснений крымских татар. – 296 с.

354. Крічкер О. Ю. Традиції початкової освіти в єврейських общинах містечок Правобережної України на зламі XIX – XX ст. / О. Ю. Крічкер // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. – 2012. –Т. 171. – Вип. 159. – С. 14–17.

355. Кудрявцев П. Профессор Петр Иванович Линицкий / П. Кудрявцев // Труды Киевской духовной академии. – 1906. – № 8–9. – С. 740–742.

356. Кузь В. Г. Сухомлиністика – нова парадигма елітарного виховання / В. Г. Кузь // Педагогічні і психологічні науки в Україні : зб. наук. праць : у 5 тт. – К. : Пед. думка, 2012– .–Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – 368 с. – С. 125–134.

357. Кузь В. Г. Українська козацька педагогіка і духовність В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, О. Т. Губко / [за заг. ред. Ю. Д. Руденка]. – Умань : Монастирська районна друкарня Черкаського комітету у справах преси та інформації, 1995. – 116 с.

358. Кузь В. Підготовка нової інтелектуальної еліти: [якість підготов. пед. кадрів] / В. Кузь // Педагогічна газета. – 2006. – Лютий (№ 21). – С. 6.

359. Кузь В. Софія Русова: сторінки життя і творчості у контексті сьогодення / В. Кузь // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 2. – С. 44–47.
360. Кузьміна С. Л. Педагогіка на сторінках «Філософського лексикона» С. С. Гогоцького / С. Л. Кузьміна // Педагогіка : научно-теоретический журнал. – 2006. – № 5. – С. 71–80.
361. Кузьміна С. Л. Київська академічна традиція ХІХ – початку ХХ ст. і становлення педагогічної науки в Україні / С. Л. Кузьміна // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2009. – № 4. – С. 51–55.
362. Кузьміна С. Л. Проблема моральної дії у філософії виховання київської академічної традиції ХІХ – початку ХХ ст. / Світлана Кузьміна. // Наукові записки НаУКМА. – 2010. – Т. 102 : Філософія та релігієзнавство. – С. 60–64.
363. Кузьміна С. Л. Творчість П. Д. Юркевича в контексті української філософської культури / С. Л. Кузьміна // Наукові записки НаУКМА. – 2002. – Т. 20 : Філософія і релігієзнавство. – С. 64–68. – С. 66.
364. Кузьміна С. Л. Філософія освіти й виховання в Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. / С. Л. Кузьміна. – Симферополь : Нижня Ореанда, 2010. – 552 с.
365. Кузьміна С. Л. Філософія освіти та виховання в Київській академічній традиції ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / С. Л. Кузьміна. – К., 2011. – 29 с.
366. Кузьміна С. Л. Філософсько-педагогічна концепція П. Д. Юркевича : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / С. Л. Кузьміна. – К., 2000. – 21 с.
367. Кузьміна С. Філософія освіти в Україні ХІХ – початку ХХ століття: що кажуть архівні джерела? / С. Кузьміна. – Філософська думка. – 2010. – № 6. – С. 6–20.
368. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень / І. О. Кулик // Вісник Чернігівського

національного університету імені Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. – Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 79. – С. 169–171.

369. Кулиш П. А. История воссоединения Руси. в 3-х тт. – СПб. : Товарищество «Общественная польза», 1874–. –Т. 1. – 363 с.

370. Кулиш П. Недоразумение по поводу слова «жыд» / П. Кулиш // Основа. – 1861 – № 6.– С. 139–142.

371. Кулишева О. Основні чинники виникнення й подальшої розбудови ідеалу православного виховання в Україні (X–XVст.) / О. Кулишева // Історія в школах України. – 2007. – № 9–10. – С. 12–19.

372. Куліш П. Повне зібрання творів. Листи. – К. : Критика, 2005–. –Т. 2 : 1850–1856 / Упор., комент О. Федорук. – 2009. – 672 с.

373. Куліш П. Повне зібрання творів. Листи. – К. : Критика, 2005–. –Т. 1 : 1841–1850 / Упор., комент О. Федорук. – 2005. – 648 с.

374. Кулішенко Л. А. Аксіологічна основа національного виховання у публікаціях сучасних науково-педагогічних журналів / Л. А. Кулішенко // Зб. наук. праць науково-дослідного центру періодики. – 2009. – Вип. 1 (17). – С. 432–440.

375. Культурно-освітнє життя етнорелігійних громад Криму // Центр інформації та документації кримських татар. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cidct.info/uk/publications/Etnopolitika/4.html>

376. Кульчицький О. Світовідчужання українця / О. Кульчицький // Українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – С. 48–65.

377. Кульчицький О. Український персоналізм. Філософсько-етнопсихологічна синтеза / О. Кульчицький. – Мюнхен-Париж : Вид-во УВУ, 1985. – 192 с.

378. Кухта М. І. Виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20–30 років ХХ ст. (на матеріалах педагогічної преси) : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.01 / Кухта Марія Іванівна. – Ужгород, 1998. – 162 с.

379. Кущенко О. М. Особливості національних ідеалів студентської молоді / О. М. Кущенко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України

16 груд. 2004 р. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол. : С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева, В. П. Пішак та ін.; за ред. С. Д. Максименка]. – К. : [Б. в.], 2005. – С. 164–169.

380. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор; пер. с дат. С. А. Исаева. – М. : Республика, 1993. – 383 с. – (Б-ка этич. мысли). – С. 354–355.

381. Ладыженский В. Беседы по вопросам воспитания и обучения в народных школах / В. Ладыженский, Л. Орелкин. – М. : тип. А. В. Васильева, 1899. – 183 с.

382. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1997. – 446 с.

383. Лазурский А. Ф. Программа исследования личности в ее отношениях к среде / А. Ф. Лазурский, С. Л. Франк // Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. – СПб. : Алетейя, 2001. – С. 124–160.

384. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. / М. В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 189 с.

385. Левчанівська І. Далеке і близьке. Нариси, статті І. Левчанівська. – Луцьк : Вежа, 2000. – 216 с.

386. Левченко Г. Міф проти історії: Семіосфера лірики Лесі Українки : монографія / Галина Левченко. – К. : «Академвидав», 2013. – 332 с.

387. Левченко Ю. М. Проблема ідеалу освіти людини-громадянина у педагогічній спадщині Ксенофонта // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/15\\_APSN\\_2010/Pedagogica/66305.doc.htm](http://www.rusnauka.com/15_APSN_2010/Pedagogica/66305.doc.htm)

388. Легуве Э. Нравственная история женщин / Эрнест Легуве // Рассвет. – 1859. – № 3. – С. 437–450.

389. Леонтьева Т. Г. Православная культура и семинарский быт (конец XIX – начало XX в. ) // Отечественная история. – 2001. – № 3. – С. 170–177.

390. Лینیцкий П. І. О свободѣ воли / П. І. Лینیцкий // Лینیцкий П.І. Філософськіє і соціологічєськіє етюдѣ. – К. : Тип. І. І. Горбунова, 1907. – 242 с. – С. 1–48.



391. Лiniцкий П. И. Образовательное значение философии / П. И. Лiniцкий // Труды Киевской духовной академии. – 1872. – № 11. – С. 1–14.
392. Лiniцкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мирозерцания) / П. И. Лiniцкий. – Харьков : тип. Губерн. правл., 1892. – 425 с.
393. Лiniцкий П. И. Христианская нравственность / П. Лiniцкий // Лiniцкий П. И. Философские и социологические этюды. К., 1907. – С. 49–67.
394. Лисенко О. Просвітянський рух на Наддніпрянщині в 1905–1919 роках / О. Лисенко // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність: збірн. наук. праць. – Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2010. – Вип. 19. – 516–521.
395. Лисовский И. Мысли о воспитании в нашей духовной школе / И. Лисовский // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 10. – С. 225–226.
396. Лихачев Д. С. Исследования по древнерусской литературе / Д. С. Лихачев. – Ленинград : Изд-во «Наука», 1986. – 406 с.
397. Лихачев Д. С. Социальные основы стиля «Моления» Даниила Заточника / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Исследования по древнерусской литературе. – Ленинград : Изд-во «Наука», 1986. – 406 с. – С. 185–200.
398. Лихачев Д. С. Эпоха решительного подъёма общественного значения литературы // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV–первая половина XVI века. – М. : Худож. лит., 1984. – 768 с. – С. 5–18.
399. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1796–1828). Время императрицы Марии Федоровны / Е. Лихачева. – СПб, 1893. – 260 с.
400. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : Вид. центр «Академія», 2007–. – (Енциклопедія ерудита). – Т. 1 : А (аба) – Л (лямент). – 2007. – 608 с.
401. Літературознавча енциклопедія : у двох томах / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : Вид. центр «Академія», 2007–. – (Енциклопедія ерудита). – Т. 2 : М (Маадай-Кара) – Я (я-форма). – 2007. – 624 с.

402. Літературознавчий словник-довідник / [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с. – (Nota bene).
403. Локк Дж. Педагогические сочинения [пер. с англ. Ю. М. Давидсона; вступ. стаття А. Ф. Шабаевой; под. ред. И. Ф. Сладковского] / Джон Локк. – М. : Гос. Учпедгиз Наркомоса РСФСР, 1939. – 320 с.
404. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посібн. / Лузан П. Г., Васюк О. В. – К. : ДАКККиМ, 2010. – 296 с.
405. Лутаєва Т. В. Аналіз просвітницько-педагогічної діяльності П. І. Ковалевського в контексті проблеми виховання особистості / Т. В. Лутаєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33(86). – С. 43–49.
406. Лучанінова О. П. Формування духовного ідеалу у старшокласників ліцею гуманітарного профілю у процесі вивчення української мови і літератури : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ольга Петрівна Лучанінова. – Кривий Ріг, 2007. – 246 с.
407. Любимов С. Воспитание в духовной школе / С. Любимов// Духовная школа. – М., 1906. – С. 65–136.
408. Любовець Н. І. Вивчення мемуарів як історичного та біографічного джерела: до історіографії проблеми / Н. І. Любовець // Українська біографістика : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 7. – С. 66–104.
409. Любовець Н. І. Українська мемуаристика XII – XVII ст. : біографічна складова / Н. І. Любовець // Українська біографістика : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 8. – С. 51–97.
410. Мазоха Г. С. Епістолярна спадщина і парадигми наукового дослідження / Г. С. Мазоха // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: РВВ ЖДУ, 2005. – Вип. 24. – С. 88–92.
411. Маккавейский Н. К. Английская школа. По поводу издания К. П. Победоносцева «Новая школа» / Н. К. Маккавейский [рец. на кн.]. – К. : Тип. Н. Т. Корчак-Новицкого, 1899. – 33 с.

412. Маккавейский Н. К. Педагогика древних отцов и учителей Церкви: несколько мыслей о воспитании из древнеотеческих творений / Н. К. Маккавейский. – К. : тип. П. Барского, 1897. – 81 с.

413. Маккавейский Н. К. Проблема воспитания по Спенсеру / Н. К. Маккавейский // Труды Киевской духовной Академии. – 1906. – №. 7–8. – С. 610–640.

414. Маккавейский Н. Религия и народность как основы воспитания / М. Маккавейский. Труды Киевской духовной академии. – 1895. – № 11. – С. 428–472.

415. Маккавейский Н. Религия и народность как основы воспитания : речь, произнесенная на торжественном акте Киевской духовной академии 26 сентября 1895 г. / М. Маккавейский. – К. : тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. – 45 с.

416. Маккавейський Н. К. Воспитание у древних евреев. Историко-педагогический очерк / Н. К. Маккавейский. – К. : Тип. И. И. Горбунова, 1903. – 107 с.

417. Максимович М. Дні та місяці українського селянина / М. Максимович. – К. : Обереги, 2002. – 189 с.

418. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посібн. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 666 с.

419. Малевич И. Как я устроил школу / И. Малевич // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 18. – С. 382–383.

420. Малиновский А. В чем должна выражаться церковность в церковных школах? / А. Малиновский // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 41. – С. 794–796.

421. Малиновский А. Свежо предание, а верится с трудом [О церковных школах Волыни] / А. Малиновский // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 37. – С. 719–721.

422. Малиновский А. Дефекты преподавания Закона Божия в церковных школах / А. Малиновский // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 29. – С. 569–571.

423. Мамулькіна О. Г. Зміст поняття геокультурної системи в українському соціумі / О. Г. Мамулькіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 6 (193). – Ч. II. – С. 144–151.

424. Мандзій Л. Політична еліта в перехідних суспільствах / Л. Мандзій // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2008. – Вип. XXII : Політична еліта в історії України. – С. 50–61.

425. Мартиненко Д. В. Епістолярії як джерело з історії педагогіки / Д. В. Мартиненко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2009. – Кн. 4. – С. 82–86.

426. Марчук С. С. Проблеми всебічного розвитку і формування гармонійно розвиненої особистості у педагогічній концепції К. Д. Ушинського / С. С. Марчук // Педагогічний пошук. – 2011. – № 2(70). – С. 24–27.

427. Матвеева Н. А. Социальная инерция. К определению понятия / Н. А. Матвеева // Социологические исследования. – 2004. – №. 4. – С. 15–23.

428. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба : [в 39 т.] – СПб. : Главное упр. Ген. Штаба, 1859–. –Т. 37 : Херсонская губерния. Ч. 1 / [Сост. А. Шмидт]. – СПб. : Военная типография, 1863. – 632 с.

429. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба : [в 39 т.]. – СПб. : Главное упр. Ген. Штаба, 1859–. –Т. 39 : Черниговская губерния / [Сост. М. Домонтович]. – СПб. : Тип. Ф. Персона, 1865. – 796 с.

430. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба : [в 39 т.] – СПб. : Главное упр. Ген. Штаба, 1859–. –Т. 6 : Екатеринославская губерния / [Сост. В. Павлович]. –1862. – VII, 352 с.

431. Мафтин Л. В. Виховні ідеали українського народу у змісті початкової освіти України і європейський контекст / Л. В. Мафтин // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2012. – Випуск 13. – С. 220–222.

432. Мелешенко А. А. Єврейське шкільництво у структурі освіти Волині (кінець XVIII – початок XX століття) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Мелешенко Алла Анатоліївна. – Житомир, 2015. – 219 с.

433. Мельник-Антонович К. З невиданих рукописів В. Б. Антоновича / К. Мельник-Антонович // Син України : Володимир Боніфатійович Антонович : у 3 т. / [упор. В. Короткий, В. Ульяновський]. – Т. 1. – К. : Заповіт, 1997. – С. 209–223.

434. Менделе Мойхер-Сфорим. Маленький человечек / Менделе Мойхер-Сфорим // RuLIT.Net [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rulit.net/books/malenkij-chelovechek-read-244565-9.html>

435. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / [авт. кол. Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.

436. Мешковая С. І. Аналіз причин реформи російської православної церковної школи 1867–1869 рр. / С. І. Мешковая // Вісник національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Серія «Актуальні проблеми історії України». – 2012. – № 24. – 137–142.

437. Мещанінов О. П. Проблеми та перспективи формування конкурентоспроможності національної еліти / О. П. Мещанінов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2002. – Ч. 1. – С. 140–146.

438. Микитась В. Л. Українська література XIV – XVI ст. // Українська література XIV–XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – С. 5–28.

439. Милько В. І. Система управління навчальними округами Російської імперії (1881–1888) / В. І. Милько // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2013. – Вип. XXXVI. – С. 65–70.

440. Мировець В. З щоденника вчителя / В. Мировець [В. Ф. Дурдуківський] // Світло. – 1912. – Кн. 1. – С. 41–46.

441. Мировець В. З щоденника вчителя / В. Мировець [В. Ф. Дурдуківський] // Світло. – 1912. – Кн. 2. – С. 31–41.

442. Миропольский С. И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе / С. И. Миропольский. – СПб. : Изд. И. Скороходова. – 1890. – 72 с.

443. Миропольский С. И. Идея воспитания и обучения в применении к народной школе / С. И. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 153. – С. 1–25.

444. Миропольский С. И. Руководство к воспитанию и обучению детей / С. И. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 153. – С. 91–102.

445. Миропольский С. И. Теория и практика в воспитании / С. И. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 157. – С. 1–29.

446. Миропольский С. И. Учебно-воспитательные идеалы Коменского в истории педагогики / С. И. Миропольский // Краткий обзор деятельности Педагогического музея за 1890–1892 гг. – СПб. – 1892. – С. 76–78.

447. Миропольский С. И. Учитель. Его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности. С приложением учительской хрестоматии / С. И. Миропольский. – СПб., 1897. – 148 с.

448. Миропольский С. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. Вып. 1 : От основания школ при Св. Владимире до монгольского ига / С. Миропольский. – СПб., 1894. – 64 с.

449. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. – М. : Наука, 1980. – 391 с.

450. Михайлюк О. В. Селянство України в перші десятиліття XX ст. : соціокультурні процеси / О. В. Михайлюк. – Дніпропетровськ : Інновація, 2007. – 456 с.

451. Мищишин І. Я. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина, кінець XIX – 30-і роки XX ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мищишин Ірина Ярославівна. – Львів, 1998. – 232 с.

452. Мірошніченко Д. В. Педагогічна і просвітницька діяльність М. І. Пирогова / Д. В. Мірошніченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 6. – С. 60–68.

453. Міцкевич А. До польки-матері / А. Міцкевич // Лукаш М. Від Бокаччо до Апореллінера. – К. : Дніпро, 1990. – 512 с. – С. 190.

454. Мішеніна Т. М. Концепція виховного ідеалу в літературному і мистецтвознавчому краєзнавстві Криворіжжя / Т. М. Мішеніана // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2009. – № 4. – С. 84–92.

455. Міяковський В. Люди сорокових років (Кирило-методіївці в їх листуванні) / Володимир Міяковський // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початку XX століття / за ред. акад. М. Грушевського. – К. : Держ. вид-во України, 1927– .–Кн. 2. – 1928. – 334 с. – С. 33–98.

456. Міяковський В. Опанас Маркович у Кирило-Мефодіївському братстві / В. Міяковський // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початку XX століття / За ред. акад. М. Грушевського. – К. Держ. вид-во України, 1927– .–Кн. 1. – С. 20–45.

457. Могильний А. П. Культура і особистість [монографія] / А. П. Могильний. – К. : Вища школа, 2003. – 303 с.

458. Можарівська І. М. Розвиток позашкільної освіти й виховання на Волині-Житомирщині (друга половина XIX – 30-ті рр. XX століття) : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. М. Можарівська. – Житомир, 2011. – 20 с.

459. Мокляк В. Земляцтва як одна з форм студентського самоврядування університетів України (друга половина XIX ст.) / В. Мокляк // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 118–121.

460. Мокляк В. М. Студентське самоврядування в історії розвитку вищої школи України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Мокляк. – Полтава, 2011. – 21 с.

461. Муравицкая Т. А. Религиозно-философская антропология П. Д. Юркевича как основание педагогической концепции / Юркевич П. Д. // Научный диалог (Екатеринбург). – 2012. – Вып. № 10. – С. 19–33.

462. Муравьев С. А. Идеал воспитания человека в философско-педагогической мысли русского зарубежья / С. А. Муравьев // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 16(71), Вып. 10. – С. 224–230.

463. Наумова Н. В. Християнство як фактор формування духовної культури Київської Русі 2000 года : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. філос. наук : спец. 09.00.11 «Релігієзнавство» / Н. В. Наумова. – К., 2000. – 16 с.

464. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> – 37 с.

465. Невмержицька О. В. Християнський виховний ідеал у спадщині Памфіла Юркевича / О. В. Невмержицька // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2012. – Випуск 12. – С. 239–244.

466. Негретов П. И. В. Г. Короленко : летопись жизни и творчества (1917–1921) / П. И. Негретов / [под ред. А. В. Храбовицкого]. – М. : «Книга», 1990. – 288 с.

467. Ненина И. М. Социальный идеал и утопия в культурно-исторических ситуациях общественного развития: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Ненина Ирина Михайловна. – Красноярск, 2004. – 150 с.



468. Нероба В. Стефан Зизаній – ідеолог православного протестантизму // Інтернет-газета «Путь» . Режим доступу: <http://www.asd.in.ua/archives/1188317517> (12.11.13)
469. Нечаев П. Основные педагогические воззрения С. А. Рачинского / П. Нечаев // Народное образование (СПб). – 1917. – Т. I. – Кн. 5–6. – Май–июнь. – С. 269–286.
470. Нечепоренко Л. С. Формування національної еліти педагогічними засобами / Л. С. Нечепоренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2002. – Ч. 1. – С. 148–152.
471. Нечуй-Левицький І. С. Зібрання творів : у 10 т. / І. Нечуй-Левицький – К. : Наукова думка. 1965– .– Т. 10 : Біографічні матеріали. Статті та рецензії. Фольклорні записи. Листи. – 1968. – 587 с.
472. Нечуй-Левицький І. С. Хмари / І. С. Нечуй-Левицький // Іван Нечуй-Левицький. Твори у двох томах. – К. : Наукова думка, 1985– .–Т. 1 : Повісті та оповідання. П'єса. – 638 с. – С. 101–413.
473. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу: Ескіз української міфології / І. Нечуй-Левицький. – К. : Обереги, 1993. – 88 с.
474. Нечуй-Левицький І. Спогади у формі листа до Володимира Шенрока (1898) / І. Нечуй-Левицький // Хроніка. Український культурологічний альманах. – 2009. – № 78 : Пантелеймон Куліш: письменник, філософ, громадянин. – 535 с. – С. 278–284.
475. Ніколаєва Т. М. Роль підприємців України в розвитку професійної освіти (остання третина XIX – початок XX століття) / Т. М. Ніколаєва // Український історичний журнал. – 2005. – № 1. – С. 88–91.
476. Новая программа по Закону Божию для церковно-приходских школ /// Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 27. – С. 542.
477. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Минск : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
478. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. / [уклад. Яременко В., Сліпущко О.]. – К. : Аконт, 1999– .–Т. 4 : РОБ-Я. – 1999. – 944 с.

479. Новицкий О. М. О разуме как высшей познавательной способности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1840. – Ч. 27. – № 8. – С. 125–142.

480. Новицкий О. М. Об упреках, делаемых философии в теоретическом и практическом отношении, их силе и важности. Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского университета св. Владимира 15 июля 1837 г. ординарным профессором философии Орестом Новицким. – К. : Университетская тип., 1838. – 49 с.

481. Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований : в 4 т. / О. Новицкий. – К. : Университетская типография, 1860–. – Часть I: Религия и философия древнего Востока – 341 с.

482. Нэсбитт Дж. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000 : десять новых направлений на 90-е годы / Дж. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М. : Республика, 1992. – 416 с.

483. О должностях человека и гражданина, книга к чтению определенная в народных училищах Российской империи, изданная по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второй. СПб. : Тип. Имп. Академии наук, 1783. – 180 с.

484. О переводе книги барона Дежерандо «Нормальный курс для первоначальных наставников, или руководство к физическому, нравственному и умственному воспитанию» // Журнал министерства народного просвещения. – СПб. : Тип. Императорской академии наук, 1840. – Ч. XXV. – Отдел VI. Обзорение книг и журналов. Новые книги, изданные в России. – С. 58–61.

485. Оболенский Л. Е. Нравственное воспитание ребёнка с точки зрения современной науки. Общедоступный этюд / Л. Е. Оболенский. – СПб. : тип. В. В. Комарова, 1887. – 22 с.

486. Образ человека будущего : Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллект. монография / [под ред. О. А. Базалука]. – К. : Изд. Дом «Скиф», 2012–. – Т. 2. – 408 с.

487. Образ человека будущего: Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллект. монография / [под ред. О. А. Базалука]. – К. : Кондор, 2011–.– Т. 1. – 328 с.
488. Огарев Н. П. Избранные социально-политические и философские произведения : в 2 т. / Н. П. Огарев. – М. : Госполитиздат, 1952–.–Т. 2. – 1956. – 682 с.
489. Оглоблин О. Гетьман Іван Мазепа та його доба / О. Оглоблин // Записки наук. тов.-ва ім. Т. Шевченка – Т. 170. – Нью-Йорк; Париж; Торонто : Вид-во Організації Оборони Чотирьох Свобод України – Ліги Визволення України, 1960. – 410 с.
490. Олесницький М. А. История нравственности и нравственных учений / М. Олесницький. Ч. 1–2. – Киев : тип. Г.Т. Корчак-Новицкого, 1882–1886. – 706 с.
491. Олесницький М. А. Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницький. – К., 1885. – Вып. 1. Теория воспитания. – II, 335 с.
492. Олесницький М. Нравственное богословие или христианское учение о нравственности: учеб. пособие для дух. семинарий / М. Олесницький. – СПб. : изд. И. Л.Тузова, 1907. – 114 с.
493. Ольхіна Н. І. Михайло Максимович – фундатор наукового дискурсу ХІХ ст. та родоначальник історіософської концепції українського козацтва / Н. І. Ольхіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2009. – № 2(5). – С. 13–18.
494. Омарова З. У. Формирование общественного идеала в социально-историческом развитии: дис.. ... канд.. филос. наук: 09.00.11 / Омарова Загидат Умаргаджиевна. – Махачкала, 2004. – 157 с.
495. Омельченко Ж. Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 188–193.
496. Омелянчук И. В. Черносотенное движение на территории Украины (1904–1914 гг.) / И. В. Омелянчук. – К. : НИУРО, 2000. – 168 с.

497. Омеляненко В. Л. Теорія і методика виховання : [навч. посібн.] / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с.
498. Онищук В. М. Національна еліта: проблеми формування у вищій школі / В. М. Онищук // Всеукр. наук.-метод. конф. «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : [тези доп., 24–25 трав. 2000 р. / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка]. – К., 2000. – С. 421–424.
499. Опанасенко Н. І. Виховний ідеал у творчій спадщині українських діячів «Просвіти» кінця XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Опанасенко. – Київ, 2002. – 19 с.
500. Опанасенко Н. І. Виховний ідеал у творчій спадщині українських діячів «Просвіти» кінця XIX – початку XX ст.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Опанасенко Наталія Іванівна. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 215 с.
501. Опанасенко Н. І. Ідеал учителя у творчій спадщині українських діячів «Просвіти» кінця XIX – початку XX ст. // Реформування змісту освіти в початкових класах в контексті перебудови загальноосвітньої середньої шокли. – Дрогобич, 2001. – С. 257–262.
502. Оріховський-Роксолан Станіслав. Напучення королеві польському Сигізмунду-Августу // Українська література XIV–XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – С. 113–152.
503. Осичнюк Е. В. Идеал и деятельность / Е. В. Осичнюк. – К. : Вища школа. – 1981. – 184 с.
504. Острогорский В. Письма об эстетическом воспитании (посвящается русским матерям) / В. Острогорский. – СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1896. – 92 с.
505. Отич О. М. Педагогічний ідеал як морально-естетична основа особистісного і професійного розвитку педагога позашкільного навчального закладу / О. М. Отич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – 2010. – № 23. – С. 125–129.

506. Отчет волынского епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Волынской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1909 – 1910 уч. г. – Житомир : Волынская губернская типография, 1911. – 128 с.

507. Отчет Волынского епархиального училищного совета о церковно-приходских школах и школах грамоты Волынской епархии за 1894–1895 уч. г. // Волынские епархиальные ведомости. – 1896. – № 14. – С. 268–269; № 17. – С. 336–346.

508. Отчет Св. Кирилло-Мефодиевского братства за 1878 – 1879 год. С приложениями. – СПб, 1882. – 194 с.

509. Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / Под ред. Э. Д. Днепров и др. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.

510. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1989. – 480 с.

511. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / [отв. ред. А. И. Пискунов]. – М. : «Педагогика», 1976. – 600 с.

512. Павловский И. Ф. Петровский Полтавский корпус. К истории этого корпуса / И. Ф. Павловский. – Русская старина. – 1886. – Т. II. – Сентябрь. – С. 717–723.

513. Пальчевський С. С. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

514. Памятники литературы Древней Руси: XII век. [сост. и общ ред. Л. А. Дмитриева и Д. С. Лихачева]. – М. : Худож. лит., 1980. – 704 с.

515. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Е. А. Панасенко. – Луганськ, 2001. – 20 с.

516. Панасенко Е. Самовдосконалення вчителя як засіб формування педагогічного ідеалу (за матеріалами педагогічної журналістики другої половини XIX – початку XX ст.) / Е. Панасенко // Рідна школа. 1998. – № 6. – 73–76.

517. Пантук М. П. Аксіологічний та національний підходи в підготовці вчителя до виховної роботи (історико-педагогічний аспект) / М. П. Пантук // Історико-педагогічний альманах. – Умань, 2010. – Вип. 7. – С. 277–282.

518. Паульсон Ф. Изменение идеала образования в связи с изменением социального строя / Ф. Паульсон // Мир Божий. – 1901. – № 9. – С. 256–275.

519. Пашкова О. Б. Національна ідея як чинник консолідації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політичних наук : спец. 23.00.05 «Етнополітологія та етнодержавство» / О. Б. Пашкова. – К., 2008. – 23 с.

520. Пашкова О. Б. Роль національної еліти в процесі формування та подвижництва української національної ідеї // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: VII Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 15–16 квітня 2004 р. – К., 2004. – Т. 1. – С. 86–89.

521. Педагогика / [под. ред. Л. П. Крившенко]. – М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2004. – 432 с.

522. Педагогика / [под. ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : «Просвещение», 1988. – 479 с.

523. Педагогика : учебн. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / [под. ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Рос. пед. агенство, 1995. – 637 с.

524. Педагогика [учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения»] / Под ред. С. П. Баранова, В. А. Сластенина и др. – М. : «Просвещение», 1986. – 336 с.

525. Педагогика. Курс лекций / [под. ред. Г. И. Щукиной]. – М. : Просвещение, 1966. – 648 с.

526. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каиров, Ф. М. Петров]. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1965. – Т. 2. : Ж–М, – 1965. – 912 с.

527. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

528. Педагогіка у запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : «Знання», 2006. – 311 с.
529. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
530. Педагогічний словник для молодих батьків / [авт. Т. Ф. Алексєєнко, Л. В. Артемова, Н. І. Баглаєва та ін.]. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.
531. Пеняєв С. Обговорюємо Концепцію громадянського виховання особистості / С. Пеняєв // Педагогічна газета. – 2000. – № 9. – С. 8.
532. Петренко Л. До питання епістолярної спадщини І. П. Котляревського / Л. Петренко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LV. – Ч. II. – С. 181–187.
533. Петренко Леся. Проблема виховання дорослої людини у літературній творчості І. Котляревського / Леся Петренко // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 3. – С. 109–112.
534. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
535. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 752 с.
536. Пирогов Н. И. Письма к сыну / Н. И. Пирогов / предисл. и примеч. С. Я. Штрайха. – Пг. : Тип. Рос. академии наук, 1917. – 71 с.
537. Підласий І. П. Ідеали українського виховання / І. П. Підласий // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 3–7.
538. Підласий І. П. Ідеали українського виховання / І. П. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 3–7.
539. Підласий І. П. Ідеали українського виховання / І. П. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 6–12.
540. Підласий І. П. Ідеали українського виховання / І. П. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 6–13.

541. Платицына Т. В. Архетип «Великой Матери» в традиционной и массовой культуре США : дис. ... канд. культурол. : 24.00.01 / Платицына Татьяна Владимировна. – Улан-Удэ, 2011. – 166 с.

542. Плеханов А. В. Проблема воспитания нового человека в педагогическом наследии русских революционных демократов второй половины XIX века: дис. . д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плеханов Александр Васильевич. – Владимир, 1984. – 436 с.

543. Победоносцев А. Необходимость коренной реформы дела воспитания в женской школе. Значение в этом деле сельскохозяйственной обстановки. Доклад, читанный в Годичном собрании Общества содействия женскому сельскохозяйственному образованию 16 февраля 1904 г. / А. Победоносцев. – СПб. : тип. Ю. Мансфельда, 1904. – 23 с.

544. Побірченко Н. Життя і постать Пантелеймона Куліша у листуванні, спогадах сучасників та шанувальників : у 3-х т. / Наталія Побірченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Т. 1 : Пантелеймон Куліш : спогади, листування. – 388 с.

545. Побірченко Н. С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині XIX – на початку XX століття : у 2 кн. / Н. С. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2000. – Кн. 1 : Київська громада. – 308 с.

546. Покровская М. И. Вопросы воспитания. О развитии душевной энергии у детей. О воспитании целомудрия у мальчиков / М. И. Покровская. – СПб. : тип. И. Н. Скороходова, 1902. – 77 с.

547. Поліщук В. В. Свідки у русько-литовському праві до судово-адміністративної реформи 1564–1566 рр. / В. В. Поліщук // Молода нація. Альманах. – К. : Смолоскип, 2000. – № 1. – С. 123–163.

548. Поліщук В. М. Виховання особистості: повсякдення і стереотипи / В. М. Поліщук. – К. : НМ ЦВО, 2004. – 168 с.

549. Половец В. М. Українознавство. Курс лекцій / В. М. Половец. – Чернігів : ВП «Нова хвиля», 2006. – 216 с.

550. Положение о кадетских корпусах, высочайше утвержденное 14 февраля 1886 года. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1886. – 94 с.



551. Положення про загальноосвітній навчальний заклад. Постанова Кабінету Міністрів України № 778 від 27.08.2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//schoolvilshanka.ucoz.ru\\_id/0126\\_333\\_mon-27-2020.doc](http://schoolvilshanka.ucoz.ru_id/0126_333_mon-27-2020.doc). – 14 с.

552. Положення про звання «Почесний громадянин міста Харкова». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.city.kharkov.ua>documents/43636.doc](http://www.city.kharkov.ua>documents/43636.doc). – 11 с.

553. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 434 від 06.09.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://schoolvilshanka.ucoz.ru/load/osvitne\\_zakonodavstvo/polozhennja\\_pro\\_klasnogo\\_kerivnika/4-1-0-22](http://schoolvilshanka.ucoz.ru/load/osvitne_zakonodavstvo/polozhennja_pro_klasnogo_kerivnika/4-1-0-22).

554. Положення Про Міністерство освіти і науки України (№ 630 від 16.10.2014). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon4.rada.gov.ua](http://zakon4.rada.gov.ua)

555. Положення про порядок присвоєння звання «Почесний громадянин міста Кам'янця-Подільського». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kam-pod.gov.ua/pochesne-zv.html>. – 6 с.

556. Полонська-Василенко Н. Заселення Південної України в половині XVIII ст. (1734 – 1775) : у 2 т. – Мюнхен, 1960–. – Т. 2. – 187 с.

557. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – К. : «Либідь», 1992–. –Т. 1 : До середини XVII століття. – 1992. – 640 с.

558. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – К. : «Либідь», 1992–. –Т. 2 : Від середини XVII століття до 1923 року. – 1992. – 608 с.

559. Попов В. Ю. Український господарський менталітет: сутність і трансформація : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Попов Володимир Юрійович. – К., 2000. – 192 с.

560. Попов Н. П. Как мы воспитываем дома и не воспитываем в школе / Н. П. Попов. – СПб. : Воен. Типография, 1913. – 38 с.

561. Поточний В. Praeterea censeo / В. Поточний // Світло. – Кн. 7. – 1913. – С. 8–12.

562. Пояснювальна записка до Постанови Верховної Ради України про Звернення Верховної Ради України до президента України з приводу Указів Президента України «Про вшанування учасників боротьби за незалежність України у XX столітті» від 28 січня 2010 року № 75/2010, «Про присвоєння С. Бандері звання Герой України» від 22 січня 2010 року № 46/2010, «Про присвоєння Р. Шухевичу звання Герой України» від 12 жовтня 2007 року № 985/2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [w1.c1.rada.gov.ua>pls/zveb2/webproc34](http://w1.c1.rada.gov.ua>pls/zveb2/webproc34). – 3 с.

563. Правила для учащихся в университете Св. Владимира. – К. : Университетская типография, 1870. – 47 с.

564. Предвыборная платформа духовенства // Волынские епархиальные ведомости. – 1912. – № 42. – С. 835–836.

565. Примак И. Г. Учитель! Не будь беспечен, будучи необеспеченным / И. Г. Примак // Волынские епархиальные ведомости. – 1908. – № 25. – С. 478–482.

566. Примачок Л. Л. Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Л. Л. Примачок. – К., 2011. – 20 с.

567. Присяжнюк Ю. П. Українське селянство Наддніпрянської України: соціоментальна історія другої половини XIX – початку XX ст./ Ю. П. Присяжнюк. – Черкаси : «Вертикаль», ПП Кандич С. Г., 2007. – 640 с.

568. Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах. Постанова Кабінету міністрів України № 1301 від 20 серпня 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [kodeksy.com.ua](http://kodeksy.com.ua).

569. Про встановлення відзнаки Президента України «Герой України». Указ Президента України № 944/98 від 23.08.1998 р. // [zakon4.rada.gov.ua/laws/show/944/98](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/944/98). – 4 с.

570. Про встановлення звання «Почесний громадянин міста Києва» та заохочувальних відзнак Київського міського голови. Рішення Київської міської

ради № 141/862 від 1.06.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kmr.ligazakon.ua/SITE2/1 DOCKI2.NSF/ALLDOC>. – 5 с.

571. Про вшанування учасників збройних конфліктів під час мирних акцій протестів. Постанова Верховної Ради України № 774–VII від 24.02.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/774-18>. – 1 с. Про державні нагороди України. Закон України № 1549-III від 16.03.2000 р. // [zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1549-14](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1549-14). – 8 с.

573. Про загальну середню освіту. Закон України № 651-XIV від 13 травня 1999 р. // ВВР. – 1999. – № 28. – Ст. 230.

574. Про засади державної мовної політики. Закон України № 5029-17 від 3.07.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>. – 12 с.

575. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 рр. Постанова Кабінету міністрів України № 41 від 28 січня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-п](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-п). – 28 с.

576. Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України № 7/2–4 від 25 червня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/4310/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/). – 4 с.

577. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді. Наказ Міністерства України у справах сім', молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, міністерства культури і туризму України № 3754/981/538/49 від 27.10.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [sites.znu.edu.ua](http://sites.znu.edu.ua) > liberal\_edu/docs/konc\_nac\_patr\_vyhov.doc. – 11 с.

578. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 151/11 від 25.02.2004 р. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua) >  
img/zstored/files/nmo\_151\_11\_25022004.doc. – 31 с.

579. Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. Постанова Кабінету Міністрів України № 1697 від 15 вересня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1697-99-%B0%BF> / – 15 с.

580. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян. Указ Президента України № 456/99 від 27.04.1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/456/99>. – 5 с.

581. Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді. Указ Президента України № 927/2010 від 30.09.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/927/2010>.

582. Про звання Герой України. Указ Президента України № 1114/2002 від 2.12.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/114/2002>. – 5 с.

583. Про місцеве самоврядування в Україні. Закон України № 280/97-ВР від 21.05.1997 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>. – 12 с. – С. 8.

584. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – 14 с. – С. 2.

585. Про Національну програму «Діти України». Указ № 63/96 від 18 січня 1996 р. Основні заходи щодо забезпечення виконання Програми; Національна програм «Діти України» // Збірник Указів Президента України. – 1996. – Вип. 1. – С. 58–96.

586. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>

587. Про освіту. Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – Ст. 451. – 13 с.

588. Про охорону дитинства. Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III // ВВР. – 2001. – № 3. – Ст. 142. – 26 с. – С. 9.

589. Про позашкільну освіту. Закон України. № 1841-III від 22.06.2000 // ВВР. – 1999. – № 46. – Ст. 393.

590. Про присвоєння Р. Шухевича звання Герой України. Указ Президента України № 965/2007 від 12.11.2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/965/2007](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/965/2007). – 1 с.

591. Про присвоєння С. Бандері звання Герой України. Указ Президента України № 46/2010 від 20.01.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/laws/show/46/2010](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/46/2010). – 1 с.

592. Про проголошення незалежності України. Постанова Верховної Ради Української РСР // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1991. – N 38. – Ст. 502.

593. Про програму патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України та План заходів Естафети Перемоги на 2013–2015 роки. Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України і Міністерства внутрішніх справ України № 1453/716/997 від 21 жовтня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/pozashk-osv/37580/print>. – 2 с.

594. Про проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/kollegiy/21.doc>. – 12 с.

595. Про ратифікацію Конвенції про права дитини. Постанова Верховної Ради України // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – N 13. – Ст. 145.

596. Про реабілітацію жертв політичних репресій на Україні. Закон України // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – N 22. – Ст. 262; ВВР. – 1992. – N 32. – Ст. 456; ВВР. – 1993. – N 2. – Ст. 9.

597. Про Рекомендації парламентських слухань «Духовна криза суспільства і шляхи її подолання». Постанова Верховної Ради України № 1689-IV від 20.04.2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1689-iv>. – 7 с.

598. Програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/375/37580/Prog.docx>. – 7 с.

599. Пронін С. В. Трансформаційні процеси в українському суспільстві, їх вплив на виховний процес у вищій школі / С. В. Пронін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pronin.at.ua/publ/material na wstulenija snminary konferencii i t p/](http://pronin.at.ua/publ/material%20na%20wstulenija%20seminary%20konferencii%20i%20t%20p/) – 4 с.

600. Пустовіт В. Ю. Українська письменницька мемуаристика XIX століття: націєтворчий дискурс : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література». – Київ, 2010. – 24 с.

601. Пуцинський П. Службове листування І. П. Котляревського / П. Пуцинський // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початку XX століття / За ред. акад. М. Грушевського. – К. : Держ. вид-во України, 1927–. – Кн. 1. – 305 с. – С. 1–15.

602. Раздина Е. В. Гносеологические предпосылки (специфика производства и воспроизводства) формирования в общественном сознании политического идеала / Е. В. Раздина // Гуманітарний часопис. – 2010. – № 4. – С. 76–83.

603. Райковский В. Л. Военное воспитание / В. Л. Райковский // О долге и чести воинской в российской армии : собрание материалов, документов и статей [сост. Ю. А. Галушко, А. А. Колесников; под ред. В. Н. Лобова]. – М. : Воениздат, 1990. – С. 261–270.

604. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. Тр. / под ред. Э. Д. Днепровы и О. Е. Кошелевой. – М. : АПН СССР, 1989. – 216 с. – С. 85–98.

605. Раскин Л. Е. О направленности личных идеалов учащихся / Л. Е. Раскин // Советская педагогика. – 1948. – № 2. – С. 19–31.

606. Рассел Б. История западной философии : в 3 кн. [подг. текста В. В. Целищева] / Бертран Рассел. – Новосибирск : Изд-во Новосибирск. ун-та, 2001. – Кн. 3 : Теория познания Локка. – 250 с.

607. Редкин П. Г. Что такое воспитание? / П. Г. Редкин // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. 1. – № 1. – С. 12–14.

608. Редька В. Психолого-соціологічний підхід до вивчення особистості / В. Редька // Митна справа. – 2011. – № 1 (73). – С. 233–238.

609. Рогова Т. В. Педагогічні ідеї та діяльність викладачів Київської духовної академії (друга половина XIX – початок XX століття) : монографія / Т. В. Рогова, Т. С. Твердохліб. – Х. : Цифрова друкарня, 2013. – 159 с.

610. Родников В. История русской педагогики. – К. : Изд. кн. магазина Н. Я. Оглоблина, 1914. – 125 с.

611. Рождественский Н. И. Православный идеал монашества / Н. И. Рождественский. – М. : Унив. тип., 1902. – 16 с; 24.

612. Рождественский Н. В. В мире педагогических идей. 1912–1913 уч. год. [Обзор главнейших сочинений по вопросам воспитательного характера с весны 1912 года по апрель 1913 года / Н. В. Рождесвенский. – Тифлис : тип. Канцелярии Наместника Е.И.В., 1913. – 57 с.

613. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802 – 1902 / С. В. Рождественский. – СПб. : Гос. типография, 1902. – [2], II, 785 с.

614. Розет И. М. К вопросу о психологической природе идеалов / И. М. Розет // Адукацыя і вихаванне. – 1994. – № 10. – С. 70–78.

615. Розсоха А. Виховання особистості у Переяславському колегіумі / А. Розсоха // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2011. – № 22. – С. 184–188.
616. Романкевич Г. В. Еталони правової свідомості як механізм життєвої позиції сучасної студентської молоді / Г. В. Романкевич // Проблеми трудової і професійної підготовки. – 2012. – Вип. 17. – Т. 3. – С. 18–23.
617. Романовський О. Г. Нові педагогічні технології і підготовка гуманітарно-технічної еліти / О. Г. Романовський // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2004. – Вип. 3. – С. 46–52.
618. Ромашина Е. Ю. Становление гуманитарного похода к среднему образованию в педагогической теории и практике учебных заведений России второй половины XIX – начала XX вв. : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ромашина Екатерина Юрьевна. – Тула, 2006. – 345 с.
619. Россия в начале XX столетия / [под ред. ак. А. Н. Яковлева]. – М. : Новый хронограф, 2002. – 744 с.
620. Рубинштейн С. Л. Направленность личности / С. Л. Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
621. Руденко С. В. Метод біографічного аналізу в структурі теорії історико-філософського процесу / С. В. Руденко // Вісн. Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2009. – № 91–93. – С. 172–174.
622. Руденко Ю. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості : проект // Освіта. – 1998. – № 67. – С. 3.
623. Руденко Ю. Концепція формування світогляду громадянина України : проект // Освіта. – 1996. – № 63/64. – С. 8–9.
624. Рудницька Н. В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у XIX – на початку XX століття: дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / Рудницька Наталія Василівна. – К., 2002. – 261 с.



625. Рудомьоткіна О. А. Плекаємо всесвіт особистості: концепція виховання учнів Херсонського обласного ліцею // Шкільний світ. – 2001. – № 18. – С. 2–3.
626. Русин Павло. Похвала Валерію Максимі / Павло Русин // Українська література XIV–XVI ст. – К. Наукова думка, 1988. – 600 с. – С. 451–452.
627. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7/8. – С. 3–16.
628. Русова С. Українські земства в справі заведення народної освіти / С. Русова // Світло. – 1911. – Кн. 3. – С. 32–47.
629. Рыбаков Б. А. Язычество древней Руси. – М. : «Наука», 1988. – 784 с.
630. С. Б. [Старокопстантинов: О тяжелом материальном положении учителей церковных школ] / С. Б. // Волынская жизнь (Житомир). – 1906. – 5/18 декабря. – № 43.
631. С. Ф. К. Волынская церковная школа / С. Ф. К. // Волынские епархиальные ведомости. – 1911. – № 2. – С. 28.
632. Савельев А. Кавалевский Павел Иванович / А. Савельев. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.hrono.ru/biograf/bio\\_kovalevski.html](http://www.hrono.ru/biograf/bio_kovalevski.html). – 9 с.
633. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : СПД «Цудзиневич Т. І.», 2007. – 204 с.
634. Савченко Я. Початкові школи на Волині / Я. Савченко // Світло. – 1911. – Кн. 8. – С. 37–45.
635. Самаріна С. Позашкільний нагляд за учнями у контексті формування шкільної дисципліни (друга половина XIX – початок XX століття) / С. Самаріна // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 77–80.
636. Самойлович И. Устройство начальных школ для девочек / И. Самойлович // Народное образование (СПб). – Т. 2. – Кн.1. – 1901. – С. 8–25.
637. Сафонова З. Г. Целеполагание как педагогическая проблема / З. Г. Сафонова // Актуальные проблемы педагогики XXI века : [сб. научн. трудов]. – Вып. 1. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2001. – С. 201–216.

638. Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства Народного просвещения. – Т. III : Учебные заведения в западных губерниях. 1805–1807. – СПб. : Тип. А. П. Лопухина, 1898. – 876 с.

639. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 1 : царствование императора Александра I (1802–1825). – СПб. : Тип. императорской академии наук, 1864. – 1644 с.

640. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схема, картах, діаграмах : навч. посібн. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : сум ДПУ, – 2000. – 208 с.

641. Свидницький А. Роман. Оповідання. Нариси / А. Свидницький. – К. : Наукова думка, 1985. – 576 с.

642. Свободное воспитание и образование / [под ред. И. Горбунова-Посадова. – Выпуск первый : Современное воспитание] и новые пути. По Эльсландеру / [сост. М. Ключковский]. – М. : тип. т-ва И. Н. Кушнерёв и К°, 1907. – 93 с.

643. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.) Київський учбовий округ : монографія / Н. А. Сейко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 448 с.

644. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. А. Сейко. – Луганськ, 2009. – 44 с.

645. Сейко Н. А. Педагогічні та етносоціальні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905–1938 рр. : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сейко Наталія Андріївна. – К., 1999. – 195 с.

646. Сейко Н. А. Становище польського шкільництва в кінці XIX – поч. XX століть // Велика Волинь: минуле й сучасне. Тези міжнародної наукової краєзнавчої конференції. 9–11 вересня 1993 р. – Житомир, 1993. – С. 188–190.

647. Сейко Н. Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX – першій половині XX ст. : монографія / Н. Сейко. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2002. – 158 с.

648. Селюкова Т. В. Трансформація цінностей як фактор морально-етичних проблем у вихованні студентської молоді / Т. В. Селюкова, Н. О. Андріїв // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 12. – С. 289–292.
649. Семейное воспитание: Краткий словарь [сост. И. Гребенников, Л. В. Ковинько]. – М. : Политиздат, 1990. – 319 с. – [Идеалы. – С. 88–89].
650. Семенова Э. Ф. Влияние примера героической личности на формирование эмоционально-нравственного опыта младшего подростка : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория педагогики» / Э. Ф. Семенова. – Ленинград, 1972. – 18 с.
651. Сеньків О. Прогресивні суспільно-політичні ідеї вітчизняних педагогів другої половини XIX століття в теоретичній спадщині К. Ушинського / О. Сеньків // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LIV. – С. 284–290.
652. Сисоєва С. О. Проблема національної еліти: напрями виховання / С. О. Сисоєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2002. – Ч. 1. – С. 76–83.
653. Сім'я і родинне виховання : концепція / [В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексеєнко та ін.] // Рідна школа. – № 11/12. – С. 15–20.
654. Скільський Д. М. Освітньо-виховний ідеал Т. Г. Шевченка / Д. М. Скільський // Рідна школа. – 1997. – № 3–4. – С. 18.
655. Скільський Д. Проблема освітньо-виховного ідеалу в Шевченковій прозі / Д. Скільський // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 4, липень–серпень. – С. 15–18.
656. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Притчі. Прозові переклади. Листи / Г. С. Сковорода; [упорядк. і примітки І. В. Іваньо]. – К. : Наукова думка, 1983. – 542 с.
657. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2 т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.

658. Скоробогатська О. І. Ціннісний підхід до історико-педагогічного дослідження / О. І. Скоробогатська // Вісн. Житомирського держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 11. – С. 122–125.
659. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті / В. Скотний. – Київ – Дрогобич : Коло, 2003. – 288 с.
660. Скринська О. Л. Дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Л. Скринська. – К., 2002. – 20 с.
661. Слабченко Т. Автобіографія М. Л. Кропивницького / Тарас Слабченко // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України ХІХ і початку ХХ століття / за ред. акад. М. Грушевського. – К. : Держ. вид-во України, 1927–. – Кн. 1. – 305 с. – С. 187–199.
662. Словарь иностранных слов. 10-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1983. – 608 с.
663. Словарь по образованию и педагогике [ред. В. М. Полонский]. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
664. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи [Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П.]. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 212 с.
665. Слово якогось отця до сина свого // «Ізборнік Святослава» 1076 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/>
666. Смалиус Л. Н. Роль виховного ідеалу у професійному становленні майбутніх психологів / Л. Н. Смалиус // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2012. – Випуск 12. – С. 299–305.
667. Смирнов В. Феофан Прокопович. – М. : Соратник, 1994. – 224 с. – (Серия избранных биографий).
668. Смирнов-Кутаческий А. Епархиальные женские училища / А. Смирнов-Кутаческий // Духовная школа. – М., 1906. – С. 287–315.

669. Смотрицький Г. Ключ царства небесного // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 212–235.

670. Смотрицький Г. Предсловіє // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 204–212.

671. Смотрицький М. Тренос, тобто плач єдиної святої вселенської апостольської східної Церкви, з поясненням догматів віри // Українська література XVII ст. : Синкрет. писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика. – К. : Наукова думка, 1987. – 608 с. – С. 67–92.

672. Софінська Г. В. До проблеми виховання ідеалу в педагогічній науці / Г. В. Софінська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 88–94.

673. Социологический энциклопедический словарь / [ред.-координатор Г. В. Осипов]. – М. : Изд. группа ИНФРА\*М-НОРМА, 1998. – 480, [1] с.

674. Сошин Ю. Героизация Бандеры и Шухевича как вопрос национальной украинской идеологии / Ю. Сошин // АПН. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apn.ru/publications/article31358.htm/> – 5 с.

675. Списки «Книг буття українського народу», вилучені зі справ Кирило-Мефодіївського товариства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [litopys.org.ua](http://litopys.org.ua) Книги буття українського народу. Кирило-Мефодіївське товариство.

676. Список Героїв України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>

677. Стадник О. Д. Підготовка педагогічної еліти шляхом інтеграції науки і освіти / О. Д. Стадник, О. О. Горборукова, С. М. Коваленко, О. В. Король // Педагогічні науки : [зб. наук. пр.]. – Суми : Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2000. – С. 322–328.

678. Стаєнна О. О. Громадське виховання в Україні: історичний аспект / О. О. Стаєнна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 23–29.

679. Старченко Н. Честь як регулятор шляхетського повсякдення (Волинь останньої третини XVI – початку XVII ст.) / Н. Старченко // Український історичний журнал. – 2012. – № 6 (507). – С. 25–39.
680. Стельмах С. П. Теоретичні новації у вітчизняній історіографії другої половини XIX ст. / С. П. Стельмах // Наукові записки НаУКМА. – 2000. – Т. 18 : Історичні науки. – С. 63–70.
681. Стельмахович М. Г. Виховний ідеал української народної педагогіки / М. Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 3–6.
682. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання: посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ: Лілея НВ, 1996. – 180 с.
683. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-методичн. посібник / М. Г. Стельмахович. – К. : Фірма «Віпол», 1997. – 231 с.
684. Степанов Є. П. Формування системи цінностей в освіті: час кризи та пошуку / Є. П. Степанов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 12 (199). – С. 73–80.
685. Столица З. К. Воспитание нравственности в подрастающем поколении / З. К. Столица. – СПб., М. : Тип. т-ва М. О. Вольф, б. г. изд. – 73 с.
686. Стоюнин В. Я. Из истории воспитания в России, в начале XIX столетия / В. Я. Стоюнин // Древняя и новая Россия. – 1878. – Вип. 1. – С. 59–80.
687. Студинський К. Переписка М. Драгоманова з В. Навроцьким / Кирило Студинський // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початку XX століття / За ред. акад. М. Грушевського. – К. Держ. вид-во України, 1927–. – Кн. 1. – 305 с. – С. 83.
688. Ступак Ф. Я. Благодійні товариства Києва (друга половина XIX – початок XX століття) / Ф. Я. Ступак. – К. : Хрещатик, 1998. – 208 с.
689. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм : в 5-ти тт. / А. И. Субетто. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007–. – Т. 5. Книга 2: Ноосферное или Неклассическое обществоведение: поиск оснований [под ред. Л. А. Зеленова]. – 2007. – 628 с.

690. Суворов Н. И. Утраченный идеал : Слово любви ко всем служителям церкви / Н. И. Суворов. – СПб. : Тип. М-ва пут. сообщ., 1911. – 31 с.
691. Суліменко О. Г. Розвиток шкільної освіти в німецьких колоніях Волинської губернії (кінець XVIII – XIX ст.) / О. Г. Суліменко // Волинь Житомирщина : історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – 1998. – № 2. – С. 47–51.
692. Сумцов М. Ф. Слобожане : Історично-етнографічна розвідка / М. Ф. Сумцов. – Харків : Вид-во «Союз», 1918. – 240 с.
693. Суховершко Г. В. Особистість і громадянин : тези до обговорення «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» / Г. В. Суховершко // Педагогічний вісник. – 2000. – № 4. – С. 14–15.
694. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
695. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 43–47.
696. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічні і культурні принципи патріотизму народу України / О. В. Сухомлинська // Визвольний шлях. Лондон, 1994. – № 6. – С. 667–671.
697. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – №1.(11). – С. 41–45.
698. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
699. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с. – С. 47–66.

700. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2–6; Шкіл. світ. – 2004. – Січ. (№ 4). – С. 1–3.

701. Сухомлинська О. Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – № 2. – С. 10–14.

702. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 1. – С. 5–15.

703. Сухомлинська О. В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 109–125.

704. Таран С. Довгий ранок української державності / С. Таран // Розбудова держави. – 1992. – № 1. – С. 63.

705. Твердохліб Т. Особливості розвитку гуманістичних ідей у науково-педагогічній спадщині педагогів Київської духовної академії (друга половина ХХ століття – початок ХХ століття) / Т. Твердохліб // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – 2010. – Випуск LIII. – Ч. 2. – С. 145–152.

706. Твердохліб Т. С. Витоки становлення й розвитку ідей гуманізму в педагогічній спадщині викладачів Київської духовної академії / Т. Твердохліб // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – 2011. – № 17. – С. 67–74.

707. Твердохліб Т. С. Науково-педагогічні ідеї та діяльність викладачів Київської духовної академії (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) / Твердохліб Тетяна Сергіївна : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2013. – 210 с.

708. Твердохліб Т. С. Науково-педагогічні ідеї та діяльність викладачів Київської духовної академії (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. С. Твердохліб. – Харків, 2012. – 20 с.



709. Твердохліб Т. С. Просвітницько-педагогічна діяльність П. Ліницького / Т. С. Твердохліб // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах. – 2014. – Вип. 36 (89). – С. 53–58.

710. Телилим І. В. Особливості трансформації політичних систем у країнах пострадянського простору / І. В. Телилим // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. Серія : Політологія. – 2011. – Вип. 123. – С. 141–144.

711. Терлюк І. Я. Історія українського права від найдавніших часів до XVIII століття / І. Я. Терлюк. – Львів : Львівський ін.-т внутрішніх справ при національній академії внутрішніх справ України, 2003. – 156 с.

712. Тимченко І. І. Виховання майбутніх спеціалістів у межах програм формування науково-технічної еліти / І. І. Тимченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2004. – Вип. 4: – С. 85–89.

713. Тичинська Н. Адміністративно-педагогічна діяльність М. Пирогова в Одеському навчальному окрузі / Н. Тичинська // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LV. – Ч. 1. – С. 172–184.

714. Ткаченко Л. І. Ідеї педагогічної спадщини Г. С. Сковороди: до проблеми формування національної еліти / Л. І. Ткаченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 126–134.

715. Ткачук М. Орест Новицький як філософ та історик філософії / М. Ткачук // Наукові записки НаУКМА. – Т. 1 : Філософія та релігієзнавство. – С. 85–93.

716. Ткачук М. П. Естетична концепція людини в «Енеїді» І. Котляревського / М. П. Ткачук. – К. : «Вища школа», 1995. – 55 с.

717. Тойнби А. Дж. Постижение истории : сборник / [пер. с англ; сост. Огурцов А. П.; вступ. ст. Уколовой В. И.; закл. ст. Рашковского Е. Б.] – М. : Прогресс, 1991. – 736 с.

718. Токранов А. В. Социальный идеал как средство формирования субъекта социального действия: дис.. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Токранов Александр Владимирович. – Казань, 2006. – 117 с.

719. Толстой Л. Н. О воспитании. Три статьи, написанные в 1909 году / Л. Н. Толстой. – М. : Тип. Н. Гатцука, 1910. – 23 с.

720. Топоркова Ю. Идея гражданского воспитания в истории отечественной педагогической мысли / Ю. Топоркова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LVI. – С. 320–328.

721. Транквіліон-Ставровецький К. Похвала о премудрості троякой, во віці сем явленної / Кирило Транквіліон-Ставровецький // Українська література XIV – XVI ст. – К. : Наукова думка, 1988. – 600 с. – (Б-ка укр. літ. Дожовт. укр. літ). – С. 272–273.

722. Троцук И. В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках / И. В. Троцук // Вестник РУДН. Серия «Социология». – 2004. – № 6–7. – С. 56–75.

723. Тукай Г. Поезії / Габдулла Тукай [упоряд. і передм. О. Шокала]. – К. : Рад. письменник, 1986. – 175 с.

724. Тулов М. Несколько слов о брошюре князя Васильчикова «Письмо министру народного просвещения графу Толстому» / М. Тулов. – К., 1876. – 18 с.

725. Туманов С. В. Общественный идеал: диалектика развития / С. В. Туманов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1986. – 197 с.

726. Тхоржевська Т. Д. Розвиток теорії і практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. Д. Тхоржевська. – К., 2006. – 38 с.

727. Углик Я. Образ поляков в романах и публицистике Ф. М. Достоевского // Toronto Slavic Quarterly. Department of Slavic Languages and Literatures, University of Toronto. – 2011. – № 37. – P. 136–149.

728. Українська советська енциклопедія / [гл. ред. О. К. Антонов и др.]. – К. : Главная редакция Украинской советской энциклопедии, 1978– .–Т. 4. : Желатин – Кетозы. – 1980. – 560 с.

729. Український вопрос в его историческом освещении (М. П. Драгоманов. Историческая Польша и великорусская демократия) // Киевская Старина. – 1905. – Т. ХСІ. – № 11–12. – С. 143–172.

730. Українське ТВ против українського государства? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sd.net.ua/>

731. Українець [Драгоманов М.]. Література російська, великоруська, українська і галицька / Українець [М. Драгоманов] // Львів : Друк. тов-ва імені Шевченка, 1874. – 75 с.

732. Українка Леся. Вибрані твори / Леся Українка. – К. : «Дніпро», 1973. – 637 с.

733. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. – К. : Наукова думка, 1975– .–Т. 10 : Листування (1876–1897). – 1978. – 542 с.

734. Українознавство. 1–4 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Українське агентство інформації та друку «Рада», 2008. – 46 с.

735. Українознавство. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : проект // Українознавство. – 2013. – № 3–4. – С. 168–185.

736. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : «Либідь», 2005– .–Кн. І. : Х–ХІХ ст. – 2005. – 624 с.

737. Устав «Русского братства». – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1906. – 15 с.

738. Устав Кременецкого Богоявленского Свято-Николаевского братства // Волынские епархиальные ведомости. – Ч. оф. – 1889. – № 5. – С. 2.

739. Устав Острожского Кирилло-Мефодиевского православного церковного братства. – СПб, 1867. – 19 с.

740. Ушинский К. Д. Сочинения в 11-ти тт. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1948– .– Т. 1 : Ранние работы и статьи. 1846–1856 гг. / сост. В. Я. Струминский. – 1948. – 740 с.

741. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.
742. Фари́на С. Європейський гуманістичний ідеал та його вплив на розвиток педагогічної думки в Україні у XVII ст. / С. Фари́на // Вища школа. – 2007. – Т. №5. – С. 64–74.
743. Федоров І. Повчання сину // Антологія педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. – М. : Педагогика, 1985. – С. 257–258.
744. Федорук А. В. Наймане козацьке військо (XVI – середина XVII ст.): ідеологія, організація та військове мистецтво : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А. В. Федорук. – Чернівці, 2000. – 19 с.
745. Федосеев П. Н. Философия и интеграция наук / П. Н. Федосеев // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М. : Наука, 1981. – С. 13–35.
746. Феллер М. Єврейське мовлення / М. Феллер // Історія євреїв України. Історія холокосту: у 7 ч. – Ч. II : У складі двох імперій (кінець XIX – початок XX ст). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://holocaust-ukraine.net>.
747. Феллер М. Цивілізація містечка // Історія євреїв України. Історія холокосту: у 7 ч. – Ч. II : У складі двох імперій (кінець XIX – початок XX ст). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://holocaust-ukraine.net>.
748. Философский энциклопедический словарь [гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
749. Філософський енциклопедичний словник [гол. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
750. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посібн.] / М. М. Фіцула. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 528 с.
751. Флис І. М. Політична активність студентської молоді та її вплив на соціально-політичний розвиток сучасної України: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеологія» / І. М. Флис. – К., 2010. – 20 с.

752. Флоря Б. Н. Лаврентий Зизаний в России // Вестник церковной истории. – 2012. – № 1/2 (25/26). – С. 255–261.

753. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : «Прогресс», 1990. – 365 с.

754. Франко І. Зібр. творів : у 50 т. / І. Франко. – Київ : Наук. думка, 1976–. – Т. 28. – 1980. – 439 с.

755. Франко І. Поза межами можливого / І. Франко // Вивід прав України. – Львів, 1991. – С. 71–77.

756. Франко І. Характеристика руської літератури XVI –XVII століть / І. Франко // Європейське відродження та українська література XIV – XVIII ст. [відп. ред. О. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1993. – С. 360–361.

757. Франко І. Ukraine irredenta / І. Франко // Вивід прав України. – Львів, 1991. – С. 59–70.

758. Фролова С. Л. Классификация идеалов в педагогике / С. Л. Фролова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 12–17.

759. Хамітов Н. В. Україна: національна міфологія та національна ідея Н. В. Хамітов // Розбудова держави. – 1994. – Ч. 1. – С. 29–31.

760. Харлампович К. Малороссийское влияние на великорусскую церковную жизнь / К. Харлампович. – Т. 1. – Казань : Изд. Книжного магазина М. А. Голубева, 1914. – 980 с.

761. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 184 с.

762. Хлистун І. Г. Національне виховання в родинах української еліти (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Г. Хлистун. – К., 2006. – 20 с.

763. Хмельницька О. М. К. Маккавейський про духовне виховання особистості / М. К. Маккавейський // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 27. – С. 319–323.

764. Холмський І. Історія України. – Мюнхен : Тов-во ім. Шевченка, 1949. – 360 с.

765. Хорсов Л. Праздник русского самосознания / Л. Хорсов // Мирный труд. – 1904. – № 1. – С. 2–3.

766. Хрідочкін А. В. Суспільно-політичні погляди В. Н. Каразіна : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / А. В. Хрідочкін. – Дніпропетровськ, 2001. – 17 с.

767. Хрох М. От национальных движений к полностью сформировавшейся нации: процесс строительства наций в Европе / Мирослав Хрох // Нации и национализм / Б. Андерсон, О. Бауэр, М. Хрох; пер. с англ. и нем. Л. Е. Переяславцевой, М. С. Панина, М. Б. Гнедовского. – М. : Праксис, 2002. – 416 с.

768. Хьел Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2001. – 608 с.

769. Цимбалій І. П. Філософія польського романтизму: «ідеальна людина» А. Міцкевича, «конструкт народу» Ю. Словацького : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Цимбалій Інна Петрівна, 2009. – 183 с.

770. Циркулярное предложение г.г. попечителям учебных округов относительно выбора книг библиотек средних учебных заведений (6 мая 1883 г.). – Журнал министерства народного просвещения. – Т. ССХХVIII. – СПб., 1883. – С. 17–21.

771. Цытович В. В. Одесский Великого князя Константина Константиновича кадетский корпус за первые семь лет его существования / В. В. Цытович [под ред. С. В. Петровского]. – Одесса : Тип. Е. И. Фесенко, 1906. – 229 с.

772. Чабан Н. І. Виховні ідеали українського козацтва / Н. І. Чабан // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 42. – С. 219–223.

773. Чайковский М.] Записки Михаила Чайковского (Садыка Паши) / М. Чайковский // Киевская Старина, 1891. – Т. XXXII. – С. 40–72; 255–268.

774. Чайковский М.] Записки Михаила Чайковского (Садыка Паши) / М. Чайковский // Киевская Старина, 1891. – Т. XXXIII. – С. 117–130; 273–287; 446–457.
775. Чалий С. Збірник пам'яті Гр. Шерстюка / С. Чалий // Світло. – 1912. – № 2 (жовтень). – С. 51–67.
776. Чеботарьов О. С. Становлення «єврейської теми» в українському русі Російської імперії / О. С. Чеботарьов // Вісник НТУ «ХПІ». – 2012. – № 65 (971). – С. 114–124.
777. Чепіга Я. Народний учитель / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – № 1. – С. 15–25.
778. Чепіга Я. Самовиховання учителя / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – Кн. 8. – С. 9–18.
779. Черемський М. П. Сутність мистецтва і його роль в системі виховання гуманітарно-технічної еліти / М. П. Черемський // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2004. – Вип. 6. – С. 313–390.
780. Черкасенко С. Народні вчителі й рідна школа / С. Черкасенко // Світло. – 1913. – Кн. 1. – С. 6–20.
781. Черкасенко С. Прометеїзм у творчості Шевченка / С. Черкасенко // Дзвін. – 1914. – № 2. – С. 125–138.
782. Чернишова Н. О. Педагогічні імперативи у формуванні виховного ідеалу України й Польщі / Н. О. Чернишова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. № 8. – С. 479–484.
783. Чечулин Н. Д. Мемуары, их значение и место в ряду исторических источников / Н. Д. Чечулин. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1891. – 16 с.
784. Чибісова Н. Г. ВНЗ як фактор формування ціннісних орієнтацій майбутньої національної еліти сучасної України / Н. Г. Чибісова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [зб. наук. пр.]. – 2005. – Вип. 7/8. – С. 79–84.

785. Чмелик Р. Мала українська селянська сім'я другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (структура та функції) / Р. Чмелик. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 1999. – 142 с.

786. Чубинский П. Очерк народных юридических обычаев и понятий в Малороссии / П. Чубинский // Записки Русского географического общества по отделению этнографии. – СПб. : Тип. Майкова, 1868. – Т. 2. – Т. 679–699.

787. Шамрай С. Спомини Ол. Ол. Русова / Сергій Шамрай // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України ХІХ і початку ХХ століття / За ред. акад. М. Грушевського. – К. : Держ. вид-во України, 1927–. – Кн. 1. – 305 с.

788. Шарбе Р. Мысли о воспитании в гимназии. Извлечение из речи, написанной для торжественного собрания 2-й Казанской гимназии / Р. Шарбе. – Казань : Тип. Университета, 1857. – 49 с.

789. Шарловский И. Воспитание и начальное обучение (Опыт популярного изложения основных начал педагогики и дидактики). Руководство для сельских учителей и матерей / И. Шарловский. – Варшава : Тип. Варшавского ученого округа, 1870. – 224 с.

790. Шафранов С. Три речи о воспитании в русских гимназиях. Произнесены на публичных актах коллегии М. Галагана и Полтавской гимназии директором сей последней С. Шафрановым / С. Шафранов. – Полтава : тип. Н. Пигуренко, 1880. – 27 с.

791. Шварцман К. А. Философия и воспитание / К. А. Шварцман. – М. : Политиздат, 1989. – 207 с.

792. Шевелів Б. Петиції українських громад до петербурзького комітету грамотності з р. 1862 / Борис Шевелів // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України ХІХ і початку ХХ століття / За ред. акад. М. Грушевського. – К. : Держ. вид-во України, 1927–. – Кн. 3. – 1929. – 329 с. – С. 11–16.

793. Шевельов Ю. Кулішеві листи і Куліш у листах // Вибрані листи Пантелеймона Куліша українською мовою писані. – Нью-Йорк-Торонто, 1984. – С. 48–96.



794. Шевченко Н. І. Педагогічні ідеї та просвітницька діяльність українських письменників другої половини XIX століття: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шевченко Наталія Іванівна. – Слов'янськ, 2012. – 262 с.

795. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів: у 12 т. / Т. Г. Шевченко [редкол. М. Г. Жулинський (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 2001–. – Т. 6 : Листи. Дарчі та власницькі написи. Документи, складені Т. Шевченком або за його участю. – 2003. – 632 с.

796. Шевчук В. Іван Вишенський та його послання / В. Шевчук // Вишенський Іван. Твори. – К. : Дніпро, 1986. – С. 3–16.

797. Шестоपालюк О. В. Особливості і проблеми виховання педагогічної еліти / О. В. Шестоपालюк // Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол. – 2004. – № 2. – С. 99–104.

798. Шиліна Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб. для студентів усіх спеціальностей] / Н. Є. Шиліна. – Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2011. – 188 с.

799. Шпак В. П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження / В. П. Шпак // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 15. – С. 768–771.

800. Штампфер Ш. Хедерное образование, знание Торы и поддержание социального расслоения в традиционном еврейском обществе восточноевропейской диаспоры / Ш. Штампфер // Еврейская школа. – 1993. – № 1. – С. 53–64.

801. Шугуров Н. В. Илья Федорович Тимковский. Педагог прошлого времени / Н. В. Шугуров // Киевская старина. – 1891. – Т. XXXIV. – С. 212–236; 375–406.

802. Щербак В. О. Українське козацтво: формування соціального стану. Друга половина XV – середина XVII ст. / В. О. Щербак. – К. : Видавничий дім «КМ Academia», 2000. – 300 с.

803. Щербаківський В. Формация української нації : Нарис праісторії України / В. Щербаківський. – Нью Йорк ; Прага : Вид-во Ю.Тищенко : Вид-во "Говерля", 1941; 1958. – 147 с.

804. Щербяк Ю. А. Освітня доктрина української греко-католицької церкви та її впровадження в Україні (середина XIX–XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. А. Щербяк. – Х, 2009. – 38 с.

805. Щукин В. Запад как пространство «романтического побега» / В. Щукин // *Slavia orientalis*. – Т. XLIII. – № 2. – Kraków, 1994. – С. 215–226.

806. Юдич Я. На літніх курсах / Я. Юдич // *Світло*. – 1912. – № 1. – 25–34.

807. Юности честное зеркало или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов. – СПб., 1717. – 29 с.; 88 с. (Репринтн. изд. – М. : Планета, 1990).

808. Юркевич П. Вибрані твори: Ідея – Серце – Розум і досвід / П. Юркевич. – Вінніпег : Колегія св. Андрея в Вінніпезі, 1984. – 167 с.

809. Юркевич П. Д. Идеи и факты из истории педагогики. По поводу сочинения М. Л. Модзалевского. Очерки истории воспитания и обучения / П. Д. Юркевич // *Журнал Министерства народного просвещения*. – 1870 – № 9. – С. 1–41. – № 10. – С. 127–188.

810. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Типография Грачева, 1869. – 404 с.

811. Юркевич П. Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П. Д. Юркевич [пер. з рос] // П. Д. Юркевич. Вибране. – К. : Абрис, 1993. – С. 73–114.

812. Юркевич П. Д. Философские произведения : сб. науч. трудов / П. Д. Юркевич ; Ин-т философии АН СССР; Филос. об-во СССР; Прилож. у журн. «Вопросы философии»; сост. и подг. текста А. И. Абрамова, И. В. Борисовой ; вступ. ст. и примеч. А. И. Абрамова. – Москва : Правда, 1990. – 670 с.

813. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. – М. : Изд-во Н. Чепелевского, 1865. – 272 с.

814. Яворницький Д. І. Історія Запорізьких козаків : у 3 т. / Д. І. Яворницький. – Львів : Світ, 1990–. – Т. 1. – 319 с.

815. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібн. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
816. Яковенко В. «Виховний ідеал» Г. Ващенко і його значення для гуманізації освіти / В. Яковенко // Рідна шк. – 1999. – № 2. – С. 64–71.
817. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко. – К. : Критика, 2005. – 584 с.
818. Яковенко Н. Українська шляхта з кінця XIV до середини XVII ст. Волинь і Центральна Україна. – К. : Критика, 2008. – 472 с.
819. Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезариус : словник / Н. В. Якса. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с.
820. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – Мюнхен : Український вільний університет, 1993. – 343 с.
821. Янів В. Нариси до історії української психології / В. Янів [упор. д-р М. Шафовал]. – Мюнхен : Український вільний університет, 1993 – 217 с.
822. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів // Визвольний шлях. – 1969. – Кн. 7–8. – С. 801–816.
823. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів // Літопис червоної калини. – 1992. – № 6. – С. 6–8; № 7. – С. 21–23.
824. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів / [підг. до друку та вст. ст. О. Полянського]. – Мюнхен ; Тернопіль, 1992. – 29 с.
825. Ярош К. Н. Современные задачи морального воспитания / К. Н. Ярош. – Харьков : тип. Зильберберга, 1893. – 163 с.
826. Ясперс К. Смысл и назначение истории: [пер. с нем.] / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.
827. Ясь О. В. «Свій» серед «чужих», «чужий» серед «своїх». «История Малой России» Д. Бантиша-Каменського у світлі українсько-російського культурного перехрестя (до 220-річчя Дмитра Бантиша-Каменського) / О. В. Ясь // Український історичний журнал. – Київ : Ін-т історії НАН України, 2009. – № 2. – С. 160–194.

828. Ясь О. В. Дослідницький інструментарій та інтелектуальні засади «Истории Малороссии» Миколи Маркевича / О. В. Ясь // Український історичний журнал. – К. : «Дієз-продукт», 2006. – № 1. – С. 27–42.

829. Ясь О. Історичне письмо Куліша у світлі його інтелектуальних трансформацій // Хроніка. Український культурологічний альманах. – 2009. – С. 459–528.

830. Ясь О. Типологічний метод у дослідницьких практиках В. Антоновича / О. Ясь // Історичні дослідження в Україні. – К. : Ін-т іст. Укр. НАН Укр., 2010. – № 20. – С. 61–86.

831. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 276 с.

832. Ящук І. П. Ідеї О. В. Духновича про національне відродження народу через виховання «нової людини» / І. П. Ящук // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць / Івано-Франківськ : ІПППО, 2013. – Вип. 4. – С. 190–197.

#### ІНОЗЕМНІ ДЖЕРЕЛА

833. Andrzejowski A. Ramoty Starego detiuka o Wołyniu / A. Andrzejowski. – Т. 1. – Wilno : Nakładem i drukiem A. H. Kirkora, 1861. – 224 s.

834. Askenazy Sz. Wczasy historyczne / Sz. Askenazy. – Т. 2. – Warszawa : Nakład Gebethnera i Wolfa, 1904. – 459 s.

835. Bentkowski F. **Historia literatury polskiej wystawiona w spisie dzieł drukiem ogłoszonych** / F. Bentkowski. – Т. 2. – Warszawa-Wilno : Wydawnictwo Zawadzkiego, 1814. – 830 s.

836. Bobrowski T. Pamiętnik mojego życia. Wspomnienia wieku dojrzałego / T. Bobrowski ; opracował, wstępem i przypisami opatrzył St. Kieniewicz. – Т. 2. – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979. – 677 s.

837. Boziewicz W. Polski kodeks honorowy. Cz. 1, Zasady pokojowego postępowania honorowego. Cz. 2, Pojedynek / Władysław Boziewicz. Wyd. 3. – Warszawa : J. Czernecki, 1919. – 128 s.

838. Chudzikowska J. Dziwne życie Saduka Paszy. O Michale Czajkowskim / J. Chudzikowska. – Warszawa : PAN, 1971. – 600 s.

839. Czajkowski M.]. **Pamiętniki Sadyka Paszy Michała Czajkowskiego / M. Czajkowski ; tłumaczył na polskie A. P.** – Lwów : Nakładem księgarni Gubrynowicza i Schmidta, 1898. – 286 s.
840. Czajkowski M.]. Pisma Michała Czajkowskiego. Owrućzanin, powieść historyczna z roku 1812 / M. Czajkowski. – T. 4. – Lipsk : F. A. Brockhaus, 1863. – 315 s.
841. Deleuze G. Dialogues / G. Deleuze, C. Parnet. – N.Y. : Colombia Univ. Press, 1987. – 127 p.
842. Felińska E. Pamiętniki z życia / E. Felińska. – Seria 2. – T. 2. – Wilno : Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego, 1859. – 407 s.
843. Galli E. M. Pamiętniki / E. M. Galli // Przegląd Narodowy. – 1913. – T. 12. – Sierpień. – № 8. – S. 165–195.
844. Giżycki B.]. **Głos JW. wołyńskiego cywilnego gubernatora Bartołomieia Gyżyckiego dnia 20 sierpnia 1816 / B. Gyżycki.** – [1816]. – [3] s.
845. Groza A. Mozaika kontraktowa. Pamiętnik z roku 1851 / A. Groza. – Wilno : Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego, 1857. – 256 s.
846. Helenijusz Eu. (Iwanowski E.). **Listki wichrem do Krakowa z Ukrainy przyniesione / Eu. Helenijusz (E. Iwanowski).** – T. 1. – Kraków : Nakładem autora, 1901. – 335 s.
847. Helenijusz Eu. (Iwanowski E.). Pamiątki polskie z różnych czasów / Eu. Helenijusz (E. Iwanowski). – T. 2. – Kraków : Nakładem autora, 1882. – 699 s.
848. Helenijusz Eu. (Iwanowski E.). Wspomnienia lat minionych / Eu. Helenijusz (E. Iwanowski). – T. 1 : [Kilka szczegółów o lożach masońskich]. – Kraków : Skład główny w księgarni katolickiej, 1876. – 601 s.
849. Helenijusz Eu. (Iwanowski E.). Wspomnienia lat minionych / Eu. Helenijusz (E. Iwanowski). – T. 2. – Kraków : Skład główny w księgarni katolickiej, 1876. – 717 s.
850. Iwanow M. Pierwszy naród ukarany. Polacy w Związku Radzieckim. 1921–1939 / M. Iwanow . – Warszawa – Wrocław, 1991. – 400 s.
851. Jerszowa L. Uwarunkowania religijne transformacji modeli wychowawczych kobiet na ukraińsko-polskim pograniczu // Fenomen pogranicz

kulturowych : współczesne tendencje : zbiór prac nauk. – Piła : Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszicaw w Pile, 2013. – S. 223–232.

852. Kaczkowski K. O szkole Krzemienieckiej i o jej fundatorze Tadeuszu Czackim / K Kaczkowski // Gwiazda. – T. 3. – 1847. – S. 72–147.

853. Karpiński F. Historia mego wieku i ludzi, z którymi żyłem / F. Karpiński ; oprac. R. Sobol; wyd. przygot. E. Aleksandrowska i Z. Goliński. – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987. – 294 s.

854. Komorowski J. Polskie życie teatralne na Podolu I Wołyniu do 1863 roku / Jarosław Komorowski. – Wrocław–Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź : Zakład narodowy imienia Ossolińskich: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1985. – 205 c.

855. Korczyński J. Trochę wspomnień z Żytomierza (łana uczniowskie 1897 – 1908) // Pamiętnik Kijowski. – T. 2. – Londyn, 1963. – S. 233–242.

856. Lincoln B. W. The Great Reforms: Autocracy. Bureaucracy, and the Politics of Change in Imperial Russia. – Dekalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1990. – XXI p.; 281 p.

857. Lisiecki L. Z życia młodzieży gimnazjalnej w Żytomierzu w ostatniem dziesięcioleciu wieku zeszłego / Leopold Lisiecki // Rocznik Wołyński (Równe). – 1935.– T. IV. – S. 183–209.

858. Mackiewicz St. (Cat). Dostojewski / St. Mackiewicz. – London : Puls Publications, 1993 – [4], 208, [1] s.

859. Mamajew N. I]. Rosyanin w Polsce w latach 1838 – 1842. Pamiętniki N. I. Mamajewa / N. I. Mamajew ; przekład z rosyjskiego. – Warszawa, [1909]. – 152 s.

860. Nalepa M. Śmiech po ojczyźnie. Patologia społeczeństwa początków epoki rozbiorowej / M. Nalepa // Napis. – S. IV. – Warszawa : Wydawnictwo DiG, 1998. – S. 131–171.

861. Ochocki J. D.]. Pamiętniki Jana Duklana Ochockiego z pozostałych po nim rękopismów przepisane i wydane przez J. I. Kraszewskiego / J. D. Ochocki. – T. 2. – Wilno : Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego, 1857. – 454 s.

862. Ochocki J. D.]. Pamiętniki Jana Duklana Ochockiego z pozostałych po nim rękopismów przepisane i wydane przez J. I. Kraszewskiego / J. D. Ochocki. – T. 3. – Wilno : Nakładem i drukiem J. Zawadzkiego, 1857. – 360 s.
863. Olizar G. Kazanie dla rodaków w kraju i za krajem / G. Olizar. – Paryż : W drukarni i litografii Maulde i Renou, 1847. – 8 s.
864. Olizar N. Pamiętniki kasztelana. Dwie części razem / N. Olizar. – T. 62. – Lipsk : F. A. Brockhaus, 1871. – 211 s.
865. Orman E. Tahańcza Poniatowskich: z dziejów szlachty na Ukrainie w XIX wieku / Elżbieta Orman. – Kraków: Polska Akademia Umiejętności, 2009. – 416 s.
866. Pawsza A. [Pamiętniki] / A. Pawsza // Helenijusz Eu. (Iwanowski E.). Wspomnienia lat minionych. – T. 1. – Kraków : Skład główny w księgarni katolickiej, 1876. – 601 s. – S. 262–294.
867. Pelc J. Ogrody jako miejsca szczęśliwe / J. Pelc // Barok. Historia-Literatura-Sztuka. – IV / 1 (7). – Warszawa : Neriton, 1997. – 227 s.
868. Pług Adam. Józef Ignacy Kraszewski (Życiorys) / Pług Adam // Książka jubileuszowa dla uczczenia pięćdziesięcioletniej działalności literackiej J. I. Kraszewskiego. – Warszawa : Drukiem Józefa Ungra, 1880. – 527 s. – S. I–CIV.
869. Przybylski R. Krzemieniec: opowieść o rozsądku zwyciężonych / R. Przybylski. – [Warszawa] : Sic!, [2003]. – 205 s.
870. Puławy (1762 – 1830). Monografia z życia towarzyskiego, politycznego i literackiego na podstawie archiwum ks. Czartoryskich w Krakowie / Oprac. L. Dębicki. – T. 1. – Lwów : Gubrynowicz i Schmidt, 1887. – 410 s.
871. Rawita-Gawroński Fr.]. Oryszowski R. Czasy szkolne w Kijowie / Fr. Rawita-Gawroński. 1854/5 – 1862/3. – Lwów : H. Altenberg, 1901. – 92 s.
872. Romantyzm [red. S. Żurawski]. – Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2008. – 305 s. – (Epoki literackie).
873. Rzewuski H. Pamiętniki Bartołomieja Michałowskiego / H. Rzewuski. – T. 2. – Petersburg-Mohilew : Zakładem B. M. Wolffa, 1857. – 186 s.
874. Rzewuski H. Pamiętniki Bartołomieja Michałowskiego od roku 1786 do 1815 / H. Rzewuski. – T. 5. – Warszawa : Nakładem S. H. Merzbacha, 1858. – 170 s.

875. Tajna korespondencja z Warszawy do Ignacego Potockiego. 1792 – 1794 / Opr. M. Rymszyna, A. Zahorski. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1961. – 373 s.

876. Tokarzewski Sz. Siedem lat katorgi // Okrutny talent : Dostojewski we wspomnieniach, krytyce i dokumentach / wybór, wstęp, przyp. Z. Podgórzec. – Kraków ; Wrocław : Wydaw. Literackie, 1984. – 371 s.

877. Wiadomosci krajowe. Z Warszawy // Gazeta Warszawska. – 1816. – № 58. – 20 lipca.

878. Zaleski Z. L. Balzak między Polską i Rosją / Z. L. Zaleski. – London, 1953. – 20 s.

### **АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА**

879. Ведомости, рапорты и переписка о состоянии Бердичевского пансиона благородных девиц, содержимого иностранкой Биндер (1833 – 1835 pp.). – ДАЖО. – Ф. 71. – Оп. 1. – Спр. 170. – 10 арк.

880. Временные правила о взыскании за тайное обучение в Виленской, Ковенской, Гродненской, Витебской, Могилевской, Киевской, Подольской и Волынской губерниях (1892). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – 296. – Спр. 70. – 13 арк.

881. Временные правила организации студенческих учреждений в высших учебных заведениях ведомства министерства народного просвещения (22 декабря 1901 г.) // Список всех студенческих землячеств и других организаций (1915). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 809. – 73 арк. – Арк. 52–53 зв.

882. Всеподданейший отчет начальника Волынской губернии за 1874 г. // ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 54. – Спр. 391. – 20 арк.

883. Выписка из высочайше утвержденного 17 апреля 1905 года Особого Журнала Комитета Министерств 22 февраля и 1 марта. О порядке выполнения пункта шестого Именного высочайшего указа 12 декабря 1904 р. По вопросам, касающимся инославных и иноверных исповеданий // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 80–81 зв.



884. Выписка из особого журнала Комитета Министров 10 мая 1905 г. по делу о порядке выполнения п. 7 именного Высочайшего указа 12 декабря 1904 г. в отношении иноплеменных народностей // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 108–110 зв.

885. Выписка из протокола заседания совета при Попечителе Харьковского учебного округа 21 мая 1904 г. о письменных испытаниях зрелости в гимназиях названного округа в 1902–1903 учебном году. Харьковская 1-я гимназия // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк.

886. Годовой отчет о состоянии Ровенской женской гимназии за 1912 год. – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 59. – Арк. 5–22.

887. Дело о внесении уточнений и дополнений о правилах для гимназий и прогимназий Юго-Западного края, изданных с целью усиления надзора за учениками (1879). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 532. – Спр. 188. – Арк. 1–26.

888. Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк.

889. Дело об обнаружении в г. Каменце тайной польской школы для девочек, руководимой монахинями запрещенного «братства дев святого сердца Марии» в привлечении к ответственности ксендза Маньковского (1910–1913). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 860. – Спр. 218. – Арк. 1–41.

890. Дело по обвинению воспитанника Черниговской духовной семинарии И. Товстухи в хранении и распространении [...] нелегальной литературы, принадлежащей социал-демократическому кружку воспитанников Черниговской духовной семинарии (1909–1915). – ЦДІАУК. – Ф. 318. – Оп. 1. – Спр. 1896. – 137 арк.

891. Дневник посещений и проступков учениц Ровенской женской гимназии (1909–1910). – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 235. – 31 арк.

892. Донесение г. Киевскому военному, Подольскому и Волынскому генерал-губернатору от 30 октября 1862 г. с жалобой на инспектора народных

училищ ст. советника Тулова // О первоначальном народном образовании (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 253–253 зв.

893. Донесение директора Киевской 1-ой мужской гимназии А. Ф. Андрияшева попечителю Киевского учебного округа, № 680 от 30 июня 1883 г. // О введении телесных наказаний в средние учебные заведения (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 15–16 зв.

894. Донесение малинского народного учителя Кухарского о насильственных действиях местного священника в отношении мальчиков, посещающих народные школы // О первоначальном народном образовании (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 254–255 зв.

895. Донесение начальника Казанского губернского жандармского управления № 333 от 1 мая 1913 г. – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 8. – Арк. 157–159.

896. Донесение председателя педагогического совета Одесской женской гимназии, учрежденной О. Е. Малько председателю педагогического совета Одесской женской гимназии, учрежденной О. В. Кандыбою, № 76 от 24 апреля 1911 г. // О надзоре и дисциплине (1911). – ДАОО. – Ф. 122. – Оп. 1. – Спр. 1. – 246 арк.

897. Журнал входящих секретных бумаг Харьковского Технологического института (1886). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 39. – 26 арк.

898. Журнал для запису гімназистів, до яких застосовано арешт та інші покарання за пустощі, лінощі, пропуск і незнання уроків (28 липня 1858 р. – 2 вересня 1861 р.). – ДАЖО. – Ф. 72. – Оп. 1. – Спр. 312. – 45 арк.

899. Журнал для запису гімназистів, до яких застосовувалися тілесні покарання або залишення на хлібу та воді за пустощі й непослух (16 серпня 1846 р. – 11 червня 1847 р.). – ДАЖО. – Ф. 72. – Оп. 1. – Спр. 142. – 10 арк.

900. Журнал для запису гімназистів, покараних різками чи посаджених до карцеру за пустощі, пропуск уроків і лінощі (1 серпня 1856 р. – 10 червня 1859 р.). – ДАЖО. – Ф. 72. – Оп. 1. – Спр. 281. – 39 арк.

901. Журнал заседаний совета при попечителе Киевского учебного округа от 6 сентября 1883 г. // О введении телесного наказания в средних учебных заведениях (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 4–9 зв.

902. Инструкция для классных наставниц гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (1877). – ДАЖО. – Ф. 79. – Оп. 1. – Спр. 122. – 44 арк.

903. Какими мерами руководствовался Петр Великий при воспитании и обучении (25 августа 1870) [Рукопись студенческого сочинения] // ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 36. – Спр. 209. – Арк. 25–36.

904. Линниченко И. А. «Наше учебное дело. Мысли и факты» // Брошюра профессора И. А. Линниченко «Проект нового университетского устава» и статья «Наше учебное дело. Мысли и факты» (1916). – ДАОО. – Ф. 153. – Оп. 1. – Спр. 21. – 20 арк. – Арк. 9–12.

905. Лист попечителя Київського навчального округу директору училищ Волинської губернії від 29 листопада 1837 р. // Царські накази про заборону відкривати приватні пансіони в мм. Москві і Петербурзі і про обмеження їх відкриття в інших містах. Загальні правила нагляду за приватними навчальними закладами Київського навчального округу [...]. – ДАЖО. – Ф. 71. – Оп. 1. – Спр. 142. – 128 арк. – Арк. 95 зв.

906. Материалы для истории университета. Студенческое движение. Часть II (1903–1911). – ДАОО. – Ф. 157. – Оп. 1. – Спр. 118. – 78 арк.

907. Материалы съезда «разумных развлечений». Тезисы докладов, доклады, постановления (1915). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 446. – Арк. 1–121.

908. О волнениях студентов ветеринарного института и университета (1878). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 272. – Спр. 188; Спр. 188 а.

909. О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2-а. – 182 арк.

910. О демонстративном выступлении группы студентов Харьковского университета в театре против полицмейстера (1817). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 32. – Спр. 250. – Арк. 1–13.

911. О надзоре за студентами университета Св. Владимира, находящимися в отпуску (1850). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 16. – Спр. 210. – 255 арк.

912. О назначении и увольнении лиц, служащих в Дирекции и Инспекции народных училищ Киевской губернии (1907). [Характеристики учителей]. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 74. – Спр. 113. – 201 арк.

913. О наказании розгами воспитанника Харьковской губернской гимназии и о смерти его в связи с этим (1810). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 17. – Спр. 133. – Арк. 1–3.

914. О наличии частных женских пансионов на степени гимназии в Киевском учебном округе, количестве и сословном составе учащихся, плате за обучение, с перечнем предметов и списком преподавателей (1860). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 27. – Спр. 22. – 27 арк.

915. О недопущении возникновения тайных польских школ. Из циркуляра Киевского гражданского губернатора от 31 декабря 1911 г. // О недопущении возникновения тайных польских школ. Из циркуляра Киевского гражданского губернатора от 31 декабря 1911 г. – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 642. – Оп. 70. – Арк. 6.

916. О политической благонадежности профессоров Харьковского университета (1910). – ДАХО. – Ф. 266. – Оп. 1. – Спр. 838. – 10 арк.

917. О поручении чиновникам особых поручений отправиться в Киевскую, Подольскую и Волынскую губернии, для разузнания по различным предметам (1847–1848). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 797. – Спр. 61. – 296 арк.

918. О правилах поведения (1906) // Циркуляры главного управления ведомства учреждений императрицы Марии (1906–1917). – ДАЖО. – Ф. 74. – Оп. 1. – Спр. 81. – Арк. 9–10 зв.

919. О преследовании властями дворянки за обучение крестьянский детей польской грамоте (1865). – ДАВО. – Ф. 359. – Оп. 1. – Спр. 880. – Арк. 430–457 зв.

920. О проекте организации в Харькове Комитета увеселений образовательного характера (1878). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 42. – Арк. 1–11.

921. О собирании отзывов о допускаемых к преподаванию (1912). – ДАОО. – Ф. 316. – Оп. 1. – Спр. 164. – 49 арк.

922. О собрании «Киевской гмины» в г. Киеве по поводу празднования 50-летнего юбилея польского восстания 1830 г. // Дело по обвинению Длусского, Сосновского, Марцинковского и др. (1880). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 831. – Спр. 315. – 14 арк.

923. О столкновении студентов в театре с полицией (1823). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 58. – Спр. 466. – Арк. 1–3.

924. О студенческих кружках (1902). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 424. – 67 арк.

925. О съезде преподавателей древних языков в г. Санкт-Петербурге (28–31 декабря 1911 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 161. – Спр. 55. – 45 арк.

926. О Фребелевском педагогическом институте при Фребелевском обществе (1914). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 164. – Спр. 9. – 35 арк.

927. О частных пансионах в Киевской, Волынской, Черниговской и Подольской губерниях с указанием содержателя, разряда пансиона, предметов преподавания, числа учителей (1850). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 16. – Спр. 418. – 90 арк.

928. О частных пансионах в Киевской, Подольской, Волынской, Полтавской и Черниговской губерниях, с указанием фамилий содержателей, преподавателей, количества учителей и учащихся (1851). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 17. – Спр. 321. – 20 арк.

929. О частных пансионах на степени гимназий, уездных и приходских училищ в Подольской, Волынской, Черниговской и Полтавской губерниях, с указанием преподавателей, предметом, содержателей (1853). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 19. – Спр. 60. – 22 арк.

930. О юбилеях (1912–1913). – ДАОО. – Ф. 316. – Оп. 1. – Спр. 178 а. – 70 арк.
931. Об аресте студента Харьковского университета Петра Завадского и выявлении членов студенческого революционного кружка (1860). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 203. – Спр. 319. – Арк. 1–5.
932. Об исключении студентов университета Св. Владимира и других университетов и заведений за предосудительное поведение (1872). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 68. – 29 арк.
933. Об исключении учеников гимназий и прогимназий Киевского и других учебных округов за дурное поведение (1872). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 21. – 36 арк.
934. Об обмене опытом по организации народных чтений в городах и тюрьмах Харьковской губернии (1896). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 175. – Арк. 1–73.
935. Об осмотре учебных заведений Киевского учебного округа (1850). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 54. – 132 арк.
936. Об оставлении инспектора народных училищ Волынской губернии Ивана Смирнова на дальнейшей службе и о назначении ему пенсии (1910). [Об участии в обеспечении политической благонадежности учителей]. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – 71. – Спр. 50. – 34 арк.
937. Об открытии в Житомире института благородных девиц (1839–1844 гг.). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 789-а. – Спр. 268. – Арк. 1–25.
938. Об открытии в Подольской, Киевской и Бессарабской губерниях польских школ с целью воспитания молодежи в польско-националистическом духе. Из сообщения начальника Киевского охранного отделения (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 320. – Оп. 1. – Спр. 1219. – Арк. 11.
939. Об открытии тайных польских школ в Киевской, Подольской и Волынской губерниях за 1911 г. – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 642. – Спр. 497. – Арк. 12–13.

940. Об устройстве в Киеве съезда преподавателей Естественных наук (31 марта – 3 апреля 1907 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 154. – Спр. 57. – 112 арк.

941. Об утверждении программ и правил для воспитанников Киевского учебного округа (1909). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 229. – Спр. 174. – 211 арк.

942. Об участии Харьковского общества грамотности в созыве съезда по статистике народного образования. Переписка (1912). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 398. – Арк. 1–123.

943. Об учреждении в Киеве съезда преподавателей Естественных наук в учебных заведениях Киевского учебного округа (7 ноября 1870). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 36. – Спр. 399. – 15 арк.

944. Обзор Волынской губернии за 1905 г. – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 391. – 56 с.

945. Обязательное постановление Харьковского губернатора, № 3951 от 19 января 1916 г. [О внешкольном надзоре] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 25, 26.

946. Основные положения новых правил для студентов. Циркуляр министерства народного просвещения, № 23120 от 27 августа 1902 г. // Список всех студенческих землячеств и других организаций (1915). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 809. – 73 арк. – Арк. 55–55 зв.

947. Острозька приватна жіноча гімназія О. І. Янкевич (1908) [Письмові роботи учениць з російської мови і словесності]. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 251. – Спр. 11. – Арк. 51–74.

948. Откровенное слово студенчеству (рукопись). Статья, написанная профессором Линниченко в ультрамонархическом духе по поводу студенческой забастовки 1918 г. в г. Одессе (1918). – ДАОО. – Ф. 153. – Оп. 1. – Спр. 33. – 10 арк. – Арк. 1.

949. Отношение министерства народного просвещения попечителя Киевского учебного округа о созыве особой комиссии для выработки мер по успешному надзору за студентами. Правила о надзоре за студентами вне стен

университета (17 сентября 1866). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 261. – Спр. 385. – Арк. 1–2; 23–24.

950. Отчет о состоянии Волынской епархии за 1875 р. – ДАЖО. – Ф. 158. – Оп. 1. – Спр. 86. – Арк. 15–17.

951. Отчет о состоянии учебных заведений Киевского учебного округа за 1871 год. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 54. – 130 арк.

952. Педагогический съезд в Киеве 12–19 апреля 1916 года. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 259. – Спр. 78-б. – 63 арк.

953. Переписка директора Харьковской 1-ой гимназии с попечителем учебного округа, полицейскими и судебными органами о забастовке учащихся гимназии в дни всеобщей октябрьской политической стачки (1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 30. – 68 арк.

954. Переписка с Волынским губернатором, уездными исправниками, становыми приставами и другими лицами о политической проверке ксендзов, офицеров-поляков и других лиц, о существовании запрещенных польских школ, об обнаружении в с. Ставки Владимир-Волынского уезда нелегальной газеты «Голос земли Холмской» и по другим вопросам (1911–1912). – ЦДІАУК. – Ф. 1335. – Оп. 1, секр. ч. – Спр. 1390. – Арк. 1–312.

955. Переписка с директорами и председателями педсоветов гимназий округа о посылке преподавателей на Международный конгресс преподавателей новых языков в Париж и на курсы по английскому языку и литературе при Лондонском Оксфордском университете (1909). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 160. – Спр. 35. – 73 арк.

956. Переписка с начальником Волынского ГЖУ об установлении наблюдения за настроением польского населения в Волынской губернии, образованием тайных польских школ (1911). – ЦДІАУК. – Ф. 276. – Оп. 1. – Спр. 367. – Арк. 232–243, 258–261.

957. Переписка с начальником Киевского охранного отделения и жандармскими полицейскими отделениями о выявлении наличия в пределах Юго-Западного края польских школ, организованных Марией Држевецкой,



преследующих цели также политического просвещения (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 278. – Оп. 1. – Спр. 153. – Арк. 57–73.

958. Переписка с начальником Киевского охранного отделения об отсутствии в Полтавской губернии польских школ, насажденных Марией Држевецкой – председателем комитета убежища для бедных девочек римско-католического исповедания в г. Одессе (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 320. – Оп. 1. – Спр. 1219. – Арк. 11–13.

959. Переписка с попечителем Киевского учебного округа по административно-хозяйственным вопросам (1913–1916) [О поведении учениц Луцкой женской гимназии]. – ДАВО. – Ф. 69. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 13.

960. Письмо Арсения, митрополита Киевского начальнику секретной части Киевской губернии в управление Киевского военного Подольского и Волынского генерал-губернатора (от 31 октября 1862 г.) // О первоначальном народном образовании в Юго-Западном крае (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 258–259 зв.

961. Письмо директора народных училищ Волынской губернии попечителю Киевского учебного округа, № 2650 от 5 октября 1902 г. [Об отмене телесных наказаний] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 40.

962. Письмо директора народных училищ Киевской губернии Т. Лубенца попечителю Киевского учебного округа, № 3218 от 2 ноября 1902 г. [Об отмене телесных наказаний] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 38–38 зв., 94.

963. Письмо директора народных училищ Подольской губернии попечителю Киевского учебного округа от 9 ноября 1909 г. [Об отмене телесных наказаний] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями

министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 39.

964. Письмо директора народных училищ Полтавской губернии попечителю Киевского учебного округа, № 3193 от 14 октября 1902 г. [Об отмене телесных наказаний] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 45–45 зв.

965. Письмо директора народных училищ Харьковской губернии учителю-инспектору Изюмского городского училища, № 4431 от 15 декабря 1908 г. [О значении чистописания] // Циркуляры директора народных училищ Харьковской губернии (1908). – ДАХО. – Ф. 762. – Оп. 1. – Спр. 27. – 25 арк. – Арк. 25.

966. Письмо директора народных училищ Харьковской губернии учителю-инспектору Изюмского городского училища, № 3968 от 16 ноября 1908 г. [О нежелательности устройства школьных драматических спектаклей] // Циркуляры директора народных училищ Харьковской губернии (1908). – ДАХО. – Ф. 762. – Оп. 1. – Спр. 27. – 25 арк. – Арк. 22.

967. Письмо Киевского, Подольского и Волынского генерал-губернатора о польском обществе «Osviata» от 15 декабря 1906 г. – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (Ч. 1.). – Арк. 115.

968. Письмо министра народного просвещения начальникам в учебные заведения и директорам народных училищ Одесского учебного округа, № 6156 от 7 февраля 1913 г. // О юбилеях (1912–1913). – ДАОО. – Ф. 316. – Оп. 1. – Спр. 178-а. – 70 арк. – Арк. 52–53.

969. Письмо начальника Киевской министерской женской гимназии попечителю Киевского учебного округа от 5 июня 1897 г. // О введении дисциплинарных правил для учащихся и вообще по вопросам, касающимся учебной части в средних и высших учебных заведениях (1897). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 148. – Спр. 35. – 27 арк. – Арк. 24–25.

970. Письмо подольского и волынского генерал-губернатора г. министру внутренних дел от 20 января 1861 г. [О проблеме подготовки учителей] // Дело о первоначальном народном образовании (1852). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 11–13.

971. Письмо попечителю Киевского учебного округа от 14 августа 1862 г. // Дело о первоначальном народном образовании (1852). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 159–162.

972. Письмо попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии (12 января 1906 г.) [О недопущении создания ученических организаций] // Переписка директора гимназии с попечителем учебного округа, полицейскими и судебными органами о забастовке учащихся гимназии в дни всеобщей октябрьской стачки (1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – 68 арк. – Арк. 28–28 зв.

973. Письмо попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 1544 от 27 января 1906 г. [Об устранении беспорядков в учебных заведениях] // Переписка директора Харьковской 1-ой мужской гимназии с попечителем учебного округа, полицейскими и судебными органами о забастовке учащихся гимназии в дни всеобщей октябрьской стачки (1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 30. – 68 арк. – Арк. 46–46 зв.

974. Письмо-разъяснение директора народных училищ Харьковской губернии учителю-инспектору Изюмского городского училища, № 2560 от 28 августа 1908 г. [О неблагонадежности учителей ввиду их принадлежности к политическим организациям] // Циркуляры дирекции народных училищ Харьковской губернии и протоколы заседаний педагогического совета (1908). – ДАХО. – Ф. 762. – Оп. 1. – Спр. 27. – 25 арк. – Арк. 14–14 зв.

975. Постановление Киевского губернатора о наложение штрафов и арестов в административном порядке на лиц, организовывавших польские нелегальные школы в Киевской губернии (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 1. – Спр. 3172. – Арк. 1–21.

976. Правила для гимназистов, их родителей, опекунов и содержателей ученических квартир (1909) // Циркуляры главного управления ведомства учреждений императрицы Марии (1906–1917). – ДАЖО. – Ф. 74. – Оп. 1. – Спр. 81. – Арк. 33–34 зв.

977. Правила для учениц Киевской министерской женской гимназии (1897) // О введении дисциплинарных правил для учащихся и вообще по вопросам, касающемуся учебной части в средних и высших учебных заведениях (1897). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 148. – Спр. 35. – 27 с. – Арк. 26<sup>a</sup>–26<sup>c</sup> зв.

978. Правила о трудовых дружинах учащихся (1916) // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 49, 63, 85.

979. Предложение Дворянства подписанное всеми Предводителями и 543 человеками Дворян в 1820 году // Документы (рапорта, переписка, доклады) об открытии Харьковского кадетского корпуса (1824–1825). – ДАХО. – Ф. 87. – Оп. 1. – Спр. 1. – 97 арк. – Арк. 1–7 зв.

980. Предложение министра образования М. Делянова попечителю Киевского учебного округа, № 184 от 20 мая 1883 г. // О введении телесного наказания в средних учебных заведениях (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 1–1 зв., 11.

981. Предписание генерал-губернатора подольскому гражданскому губернатору от 1 февраля 1863 г. об образовавшемся в Юго-Западном крае «польском тайном обществе научного пособия», открытых им школах (1863) // ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 811. – Спр. 255. – Арк. 163.

982. Предписание слободско-украинского гражданского губернатора Изюмскому уездному предводителю дворянства в принятии мер к приведению к повиновению взбунтовавшихся крестьян (1829). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 82. – Спр. 373. – 10 арк. – Арк. 2, 9.

983. Программа по общей педагогике Валковской женской гимназии // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 208–209 зв.

984. Проект о дисциплинарном суде в университете (1917). – ДАОО. – Ф. 153. – Оп. 1. – Спр. 555. – 8 арк.

985. Протоколы педагогического совета женской гимназии Н. В. Овсянниковой (1907–1908). – ДАЖО. – Ф. 256. – Оп. 1. – Спр. 143. – Арк. 1–53.

986. Протоколы педагогического совета Одесской частной женской гимназии О. Е. Малько (1916–1919). – ДАОО. – Ф. 122. – Оп. 2. – Спр. 1. – 246 арк.

987. Рапорт лебединського земського справника слобідсько-українському цивільному губернатору про придушення бунту селян сл. Сергіївки Лебединського повіту (1832). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 94. – Спр. 366. – 10 арк. – Арк. 5–6.

988. Рапорт предводителя дворянства Харківського повіту Слобідсько-Українському тимчасовому воєнному губернатору про голодний бунт селян слободи Веселої Харківського повіту і необхідність виклику військ для придушення бунту (1834). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 101. – Спр. 64. – 10 арк. – Арк. 20.

989. Рапорт пристава с. Коменского от 9 октября 1911 г. об обнаружении в селе четырех тайных польских школ для совместного обучения детей православного и римско-католического вероисповедания (1911). – ЦДІАУК. – Ф. 313. – Оп. 2. – Спр. 2417. – Арк. 49.

990. Рапорт слобідсько-українського цивільного губернатора царю Миколі I про заворушення селян с. Федорівки Ізюмського повіту і прийняття суворих мір для придушення його (1827). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 74. – Спр. 604. – Арк. 11–12.

991. Рапорт чиновника особых поручений подполковника князя Любомирского Киевскому военному, Подольскому и Волынскому генерал-губернатору [О духовенстве католическом] // О поручении чиновникам особых поручений отправиться в Киевскую, Подольскую и Волынскую губернии, для разузнания по различным предметам (1847–1848) // ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 797. – Спр. 61. – Арк. 97–105 зв.

992. Рапорт чиновника особых поручений подполковника князя Любомирского Киевскому военному, Подольскому и Волынскому генерал-

губернатору [Об отношении помещиков к православным священникам] // О поручении чиновникам особых поручений отправиться в Киевскую, Подольскую и Волынскую губернии, для разузнания по различным предметам (1847–1848) // ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 797. – Спр. 61. – Арк. 93 зв.–96.

993. Рапорты классных надзирательниц о внешкольном надзоре за ученицами (1911–1912). – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 16-а. – Арк. 1–70.

994. Рапорты классных надзирательниц о надзоре за ученицами (1913). – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 16. – Арк. 1–43.

995. Рапорты преподавателя Навроцкого директору Глуховской гимназии (1895, 1896) // О введении дисциплинарных правил для учащихся и вообще по вопросам, касающимся учебной части в средних и высших учебных заведениях (9 января 1897 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 148. – Спр. 35. – 27 арк. – Арк. 3–7.

996. Расписки кадетов и служащих Харьковского кадетского корпуса в том, что они не являются членами масонских или других тайных обществ // Документы (рапорта, переписка, доклады) об открытии Харьковского кадетского корпуса (1824–1825). – ДАХО. – Ф. 87. – Оп. 1. – Спр. 1. – 97 арк. – Арк. 14–16.

997. Распоряжение канцелярии попечителя Киевского учебного округа, № 9423 от 29 июля 1902 г. [О включении в программы школьных музыкальных собраний народного музыкального элемента] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 101.

998. Распоряжение министерства народного просвещения № 14375 от 14 мая 1902 г. [Об изъятии из употребления журнала «Природа и Люди»] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31. – 127 арк. – Арк. 30–30 зв.

999. Распоряжение тов. министра народного просвещения С. Лукьянова, № 22720 от 14 августа 1902 г. [Об отмене телесных наказаний] // Дело управления Киевского учебного округа с распоряжениями министерства народного

просвещения по разным вопросам (1902). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31 (1902). – 127 арк. – Арк. 35.

1000. Решение волынского губернатора о содействии начальника полиции в осуществлении внешкольного надзора за учащимися (11 октября 1908 г.) // Циркуляры главного управления ведомства учреждений императрицы Марии (1906–1917). – ДАЖО. – Ф. 74. – Оп. 1. – Спр. 81. – Арк. 27–31.

1001. Рівненська жіноча гімназія. Письмові екзаменаційні роботи з російської мови учениць VII класу у 1914 навчальному році і протокол іспитів. – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 352. – Арк. 120.

1002. Ровенская женская гимназия по положению 26 мая 1869 г. (Отчет за 1917 г.). – ЦДІА. – Ф. 707. – Оп. 168. – Спр. 675. – Арк. 1–8.

1003. Секретная переписка о студентах института (1914). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 786. – 82 арк.

1004. Секретное письмо г. министру внутренних дел от 10 марта 1862 г. // О первоначальном народном образовании (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 26–29 зв.

1005. Секретное письмо к министру внутренних дел от 9 января 1862 г. // Дело о первоначальном народном образовании (1852). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 1–10.

1006. Секретное письмо попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 151 от 3 мая 1906 г. [О создании в Харькове революционного «Союза учащихся средних школ»] // Переписка директора Харьковской 1-ой мужской гимназии с попечителем учебного округа, полицейскими и судебными органами о забастовке учащихся гимназии в дни всеобщей октябрьской стачки (1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 30. – 68 арк. – Арк. 61–61 зв.

1007. Секретный циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской гимназии, № 202 от 31 мая 1905 г. [Об участии полицейских чинов во внешкольном надзоре за учащимися] // Циркуляры

попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 92.

1008. Селиванов Т. И. Рассуждение о воспитании детей [Рукопись студента философии] / Т. И. Селиванов. – ЦДІАУК. – Ф. 2054. – Оп. 1. – Спр. 953. – 8 арк.

1009. Сообщение начальника Черниговского ГЖУ от 27 октября 1908 г. об отказе учеников Черниговской духовной семинарии становиться на колени во время богослужения (1908). – ЦДІАУК. – Ф. 276. – Оп. 1. – Спр. 15. – 14 арк.

1010. Списки лиц, желающих получить материалы съезда разумных развлечений (1915). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 454. – Арк. 1–44.

1011. Список всех студенческих землячеств и других организаций Харьковского технологического института с уставами, утвержденными ученым комитетом института (1915). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 804. – 73 арк.

1012. Список книг и учебных пособий, приобретенных в 1870 году // Учебные заведения Киевского учебного округа за 1871 гражданский год. – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 54. – 130 арк. – Арк. 89.

1013. Статут Подільського українського товариства «Просвіта» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (Ч. 1). – Арк. 178–181.

1014. Телеграма самодержця Всеросійського Миколи II голові Союзу руського народу Дубровіну (1907). – Державний архів Київської області. – Ф. 10. – Оп. 1. – Спр. 316. – 2 арк.

1015. Третий съезд русских деятелей технического и профессионального образования (27 декабря – 6 января 1904 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227 (1903). – Спр. 97. – 121 арк.

1016. Указ Александра III от 3 апреля 1892 г. Об утверждении временных правил о наложении взысканий за открытие и содержание тайных школ в Северо и Юго-Западном крае (1892). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 296. – Спр. 68, ч. 1. – 25 зв.

1017. Устав «Русского братства» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. 1). – Арк. 77–85.



1018. Устав Бердичевского римско-католического Благотворительного общества (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 41–53 зв.

1019. Устав Заславского Римско-католического благотворительного общества (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 100–112.

1020. Устав Изюмского славянского землячества при Харьковском технологическом институте императора Александра III (1913–1914). – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 744. – 17 арк.

1021. Устав Киевской Русской монархической партии (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. 1). – Арк. 54–58 зв.

1022. Устав Любарского общества людей, преданных Престолу и Отечеству (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. 1). – Арк. 127–135.

1023. Устав общества вспомоществования бедным ученицам Ровенской гимназии (1916). – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 17. – 76 арк.

1024. Устав общества объединения всех славянских народностей России и их сословий для умиротворения и благоденствия Отечества (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. 1). – Арк. 804–811.

1025. Устав польського общества «Osviata» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (Ч. 1). – Арк. 116–121.

1026. Устав профессионального общества под названием «Киевский союз булочников и кондитеров» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 226–233.

1027. Устав профессионального общества под названием «Киевский союз ювелиров, часовщиков и граверов» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 152–176.

1028. Устав профессионального общества под названием «Киевское профессиональное общество парикмахеров» (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 72–76.

1029. Устав профессионального общества рабочих каретного производства Киевской губернии (1906). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (ч. I). – Арк. 138–150.

1030. Устав украинского общества «Просвита» в Житомире (1907). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 647 (Ч. 1). – Арк. 112–121.

1031. Устав Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869). – ДАХО. – Ф. 200. – Оп. 1. – Спр. 1. – 4 арк.

1032. Циркуляр Департамента народного просвещения от 20 декабря 1907 г. об отмене правил о взысканиях за открытие тайных польских школ в Киевской, Подольской и Волынской губерниях и Царстве Польском (1907). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 229 (1912). – Спр. 1. – Арк. 361.

1033. Циркуляр департамента полиции от 25 января 1908 г. острогом наблюдении за ученическими организациями. – ЦДІАУК. – Ф. 276. – Оп. 1. – Спр. 80. – Арк. 34.

1034. Циркуляр Киевского гражданского губернатора начальникам полиции от 11 апреля 1910 г. о привлечении к судебной ответственности за открытие в Киевской губернии тайных польских школ (1910). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 860. – Спр. 65. – Арк. 8.

1035. Циркуляр Киевскому, Подольскому и Волынскому губернаторам от 15 сентября 1907 г. о борьбе с открытием тайных польских школ и усилением польского влияния среди населения Киевской, Подольской и Волынской губернии. Список тайных школ (1907). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 860. – Спр. 67. – Арк. 31–32.

1036. Циркуляр Министра народного просвещения генерал-лейтенанта Глазова попечителю Харьковского учебного округа (1905) [Результаты осмотра учебных округов] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 119–122 зв.

1037. Циркуляр министра народного просвещения попечителям учебных округов, № 45248 от 28 сентября 1915 г. [Обращение к педагогическим советам] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – 259 арк. – Арк. 32.

1038. Циркуляр начальникам средних мужских и женских правительственных учебных заведений, учительских институтов и семинарий и

директорам народных училищ, № 11162 от 16 июня 1916 г. [О воспитательном значении патриотического содержания бланков похвальных листов] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 89.

1039. Циркуляр по Киевскому учебному округу (октябрь 1907 г.) [О порядке рассмотрения вопросов об участии учеников в преступных организациях]. – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 660. – Спр. 13. – Арк. 93–120. – Арк. 98–99.

1040. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа г. директору Харьковской 2-ой гимназии, № 17497 от 21 августа 1908. – ДАХО. – Ф. 639. – Оп. 1. – Спр. 77 а. – 12 арк.

1041. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа Гг. начальникам всех учебных заведений и директорам всех народных училищ, № 18207 от 12 октября 1916 г. [О воспрещении преподавания на немецком языке] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 147.

1042. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковского технологического института, № 38 от 19 марта 1886 г. [Об установлении строгого надзора за студентами-евреями] // Распоряжения высшего учительского начальства о правилах для учащихся в институте. – ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 30. – 31 арк. – Арк. 10–10 зв.

1043. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-й гимназии, № 11993 от 31 августа 1905 г. [Правила испытаний по чистописанию] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 117.

1044. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 118 от 18 марта 1905 г. [О воспитании юношества] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 32–32 зв.

1045. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 16154 от 22 ноября 1905 г. [О внешкольном надзоре

в ученических квартирах, общежитиях и пансионах] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 223. – 151 арк. – Арк. 135–135 зв.

1046. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 14586 от 26 октября 1905 г. [О союзах и разного рода собраниях учащихся] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906) – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 с. – Арк. 130–131 зв.

1047. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа заведующей Валковской женской гимназии, № 125 от 6 января 1916 г. [О выдаче патриотических медалей о войне] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 6.

1048. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа начальникам всех учебных заведений и директорам народных училищ, № 18207 от 12 октября 1916 г. [О проведении лотереи-аллегри] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 184.

1049. Циркуляр попечителя харьковского учебного округа начальникам средних мужских и женских учебных заведений и директорам народных училищ, № 3825 от 26 февраля 1916 г. [Об инициативах педагогических советов и создании воспитательных комиссий] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – 259 арк. – Арк. 31–31 зв.

1050. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа начальнице Валковской женской гимназии, № 1638 от 26 января 1916 г. [О распространении в учебных заведениях брошюры Я. Коблова «Победа или рабство»] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 16.

1051. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа председателям педагогических советов женских гимназий и прогимназий и заведующим частными учебными заведениями Харьковского учебного округа, № 3822 от 24 февраля 1916 г. [Об исключении учеников лютеранского исповедания за

антипатриотическое поведение] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 33.

1052. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа, № 12454 от 4 июля 1916 г. [О воспитательном значении участия школы в создании фонда детям воинов] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 110.

1053. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа, № 1294 от 23 января 1906 г. [О принятии мер против создания в учебных заведениях ученических организаций] // Переписка директора Харьковской 1-ой мужской гимназии с попечителем учебного округа, полицейскими и судебными органами о забастовке учащихся гимназии в дни всеобщей октябрьской стачки (1906). – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 30. – 68 арк. – Арк. 35–36.

1054. Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа, № 2393 от 10 ноября 1916 г. [О празднике в пользу георгиевских кавалеров и их семей] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916–1917). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 219.

1055. Циркулярне розпорядження міністерства внутрішніх справ про розгляд справ про вбивство поміщиків селянами губернськими предводителями дворянства разом з жандармським штаб-офіцером і представлення їх висновків в міністерство внутрішніх справ (1842). – ДАХО. – Ф. 3. – Оп. 131. – Спр. 63. – Арк. 1–1 зв.

1056. Циркулярное предложение министра внутренних дел от 23 мая 1882 г. о порядке учреждения негласного надзора за студентами, исключенными из высших учебных заведений за невзнос учебной платы (1882). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 832. – Спр. 2. – Арк. 183.

1057. Циркулярное распоряжение инспектора народных училищ 2-го р-на Херсонской губернии, № 3075 от 17.12.1893 г. [О надзоре и дисциплине] // Распоряжения инспектора народных училищ и переписка по учебно-воспитательным, организационным и другим вопросам. – ДАОО. – Ф. 441. – Оп. 1. – Спр. 9. – 54 арк. – Арк. 10–10 зв.

1058. Циркуляры попечителя Киевского учебного округа о предоставлении ведомостей о революционных выступлениях ученической молодежи в 1905–1906 гг. – ДАРО. – Ф. 568. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 55–108.

1059. Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906) [О рекомендации книг для учебных заведений округа]. – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк.

1060. Частные сведения из Киева [О борьбе за власть между духовным и гражданским ведомствами] // О первоначальном народном обучении (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 14–16.

## ЗМІСТ ДОДАТКІВ

ДОДАТОК А. ТЕОРІЯ Й МЕТОДОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В УКРАЇНІ У ХІХ – на початку ХХ століття .....	515
Додаток А.1. Виховний ідеал (основні значення).....	515
Додаток А.2. Трансформація виховного ідеалу (основні значення) .....	516
Додаток А.3.1. Джерельна база.....	517
Додаток А.3.2. Рубрикатор 1. Для аналізу публікацій з теоретичних проблем дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного й міждисциплінарного конструкту .....	518
Додаток А.3.3. Категорія «ідеального» в енциклопедичн-довідникових виданнях (терміни і поняття).....	522
Додаток А.3.4. Рубрикатор 2. Для аналізу публікацій з теоретичних проблем дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного й міждисциплінарного конструкту .....	523
Додаток А.3.5. Рубрикатор 3. Для аналізу наукових праць із теоретичних проблем дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного й міждисциплінарного конструкту .....	529
Додаток А.3.6. Визначення поняття «виховний ідеал» та суміжних міждисциплінарних понять.....	536
Додаток А.3.7. Узагальнення визначень сутності поняття «виховний ідеал» у наукових і дидактичних джерелах .....	540
ДОДАТОК Б. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.) .....	541
Додаток Б.1. Еволюція вітчизняного виховного ідеалу.....	541
Додаток Б.2. Еволюція виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії .....	542
Додаток Б.3. Основні напрями розвитку виховного ідеалу та домінуючі ідеальні образи .....	547
ДОДАТОК В. ДИНАМІКА ЗМІН ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ (ХІХ – початок ХХ століття) .....	548
ДОДАТОК В.1. Матеріали щодо застосування тілесних покарань у системі закладів освіти ХІХ – початку ХХ століть .....	548
Додаток В.1.1. Пропозиція міністерства народної освіти попечителю Київського навчального округу № 184 від 20 травня 1883 р. ....	548

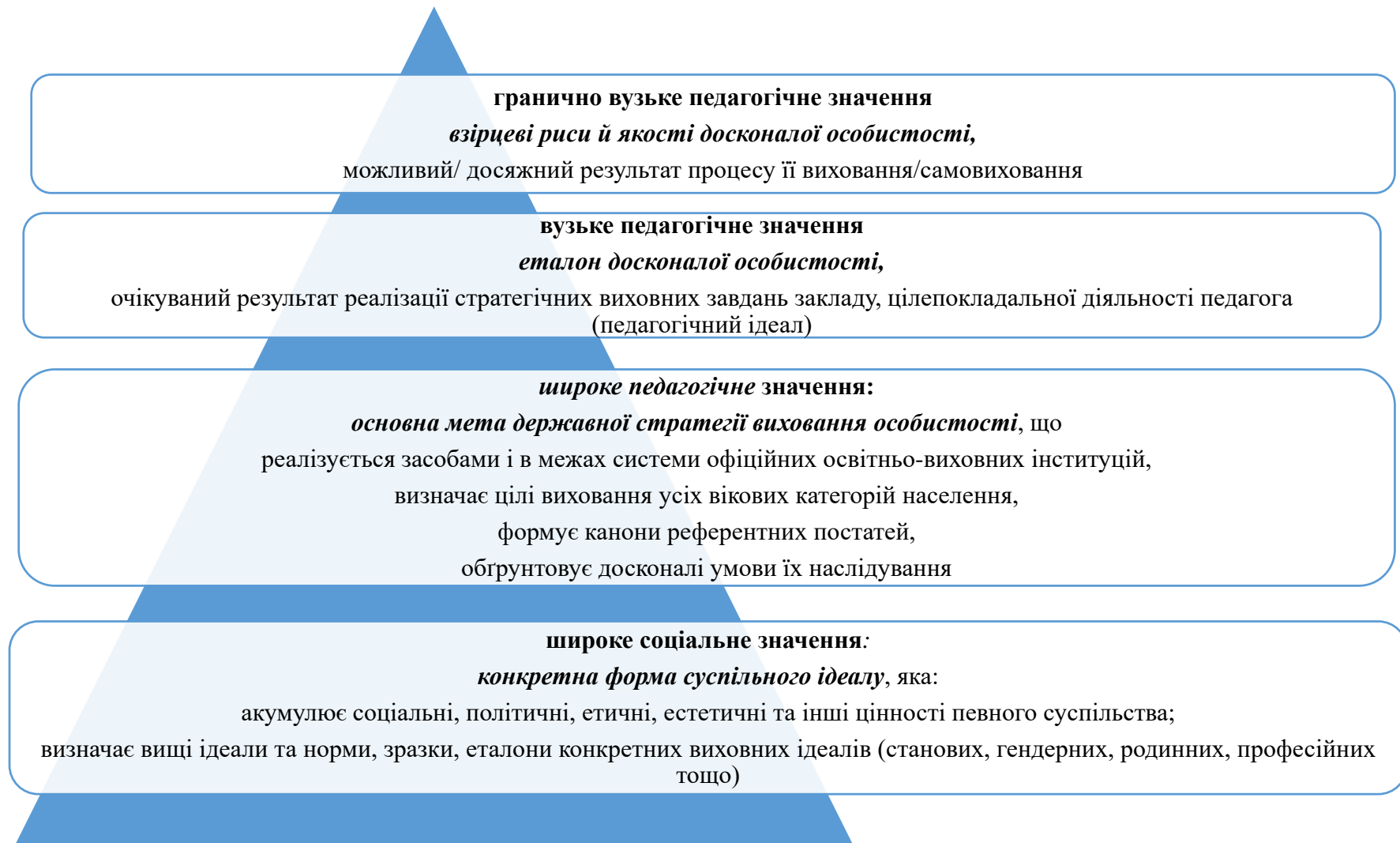
Додаток В. 1.2. Донесення директора Київської 1-ої чоловічої гімназії О. П. Андріяшева попечителю Київського навчального округу № 680 від 30 червня 1883 р. ....	550
Додаток В. 1.3. Журнал засідань ради при попечителю Київського навчального округу від 6 вересня 1883 р. ....	550
Додаток В. 1.4. Розпорядження міністерства народної освіти № 22720 від 14 серпня 1902 р. ....	551
Додаток В. 1.5. Лист директора народних училищ Київського навчального округу Т. Лубенця попечителю Київського навчального округу № 3218 від 2 листопада 1902 р. ....	551
Додаток В. 1.6. Лист директора народних училищ Подільської губернії попечителю Київського навчального округу від 9 листопада 1909 р. ....	553
Додаток В. 1.7. Лист директора училищ Волинської губернії попечителю Київського навчального округу № 2650 від 5 жовтня 1902 р. ....	553
Додаток В. 1.8. Лист директора училищ Чернігівської губернії попечителю Київського навчального округу № 2761 від 25 листопада 1902 р. ....	554
Додаток В. 1.9. Розпорядження міністерства народної освіти № 14375 від 14 травня 1902 р. ....	555
Додаток В.2. Відрахування учнів із навчальних закладів київського, одеського, харківського та інших навчальних округів за погану поведінку. ....	556
Додаток В. 3. Трансформація виховного ідеалу (на матеріалах педагогічних з'їздів). ....	561
Додаток В.3.1. Лист попечителя Київського навчального округу п.п. директорам народних училищ Київського навчального округу, № 20 від 1 лютого 1914 р. ....	561
Додаток В.3.2. Лист попечителю Київського навчального округу від директора народних училищ Київської губернії Б. Плеського, № 38 від 23 грудня 1913 р. ....	563
Додаток В.3.3. Лист директора народних училищ Київської губернії Б. Плеського попечителю Київського навчального округу, № 5564 від 22 березня 1914 р. ....	563



Додаток В.3.4. Секретне донесення директора народних Волинської губернії (№ 20 від 1 лютого 1914) на лист попечителя Київського навчального округу (№ 6 від 22 лютого 1914 р. ....	568
Додаток В.3.5. Секретне донесення інспектора народних училищ 1-го району Волинської губернії (№ 383 від 15 лютого 1914 г.) на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу (№ 20 від 1 лютого 1914 р.) .....	569
Додаток В.3.6. Секретне донесення інспектора народних училищ 3-го району Волинської губернії (№ 1 від 14 лютого 1914 р.) на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу (№ 20 від 1 лютого 1914 р.) .....	570
Додаток В.3.7. Секретне донесення інспектора народних училищ 7-го району Волинської губернії (№ 1 від 17 лютого 1914 р.) на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу (№ 20 від 1 лютого 1914 р.) .....	571
Додаток В.3.8. Секретне донесення директора народних училищ Подільської губернії (№ 1162 від 18 лютого 1914 р.) на довірчу пропозицію попечителя Київського навчального округу (№ 166 від 20 листопада 1913 р.) .....	572
Додаток В.3.9. Секретне донесення директора народних училищ Подільської губернії (1163 від 18 лютого 1914 р.) на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу (№ 20 від 1 лютого 1914 р.) .....	573
Додаток В.3.10. Звіт за відрядження в Санкт-Петербург на з'їзд з питань народної освіти запасного вчителя по Кам'янецькому повіту А. С. Ганджія .....	574
Додаток В.3.11. Всеросійський з'їзд в Санкт-Петербурзі з питань народної освіти [Звіт окружного інспектора] (1914) .....	577
Додаток В.4. Зміст бібліотек як засіб контролю за свідомістю учнівської молоді .....	579
Додаток В.4.1. Циркуляр попечителя Харківського навчального округу начальниці Валківської жіночої гімназії, № 1638 від 26 січня 1916 р.	579
Додаток В.4.2. Обвинувальний акт щодо міщанина Івана Павловича Товстухи // Справа про звинувачення міщанина м. Березни Чернігівській губернії Товстухи І. П. у збереженні брошур Бебеля	

«Академіки і соціалізм», Каутського «республіка і соціал-демократія у Франції» та ін. (1909–1915) .....	580
Додаток В.4.3. Секретний лист директора народних училищ Херсонської губернії, № 6879 від 1 вересня 1911 р. ....	583
Додаток В.5. Організація виховання у процесі навчання .....	584
Додаток В.5.1. Рапорти викладача Навроцького директору Глухівської гімназії (від 2 грудня 1895 р.) .....	584
Додаток В.6. Контроль за благонадійністю вчителів. ....	591
Додаток В.6.1. Лист-роз'яснення директора народних училищ Харківської губернії вчителю-інспектору Ізюмського міського училища від 28 серпня 1908 р. ....	591
Додаток В.7. Трансформації виховного ідеалу у позашкільній діяльності. ....	593
Додаток В.7.1. Лист директора народних училищ Харківської губернії вчителю-інспектору Ізюмського міського училища, № 3968 від 16 листопада 1908 р. ....	593
Додаток В.7.2. Циркуляр попечителя Харківського навчального округу директору 1-ої гімназії, № 14586 від 26 жовтня 1905 р. [Про Союзи та різного роду Зібрання вчителів]. ....	594
Додаток В.8. Відродження національних виховних ідеалів .....	597
Додаток В.8.1. Лист до міністра внутрішніх справ від 9 січня 1862 р.(уривки). ....	597
Додаток В.8.2. Лист до міністра внутрішніх справ від 10 березня 1862 р. (уривки). ....	598
Додаток В.8.3. Матеріали щодо суперництва між відомством міністерства народної освіти та православного віросповідання. ....	598
Додаток В.8.4. Про заснування гуртка студентів-мусульман (1913)... ..	600
Додаток В. 8.5. Протокол зібрання студентів-мусульман м. Харкова. ....	601
Додаток В. 8.6. Мета з'їзду студентів-мусульман. ....	602
Додаток В. 8.7. Вступне слово на з'їзді студентів-мусульман.....	603
Додаток В. 8.8. Виступ на з'їзді. ....	604
Додаток В. 8.9. Лист студента Київського університету Хабибулли Єнієєва, відібране під час обшуку у студента Кайбишева (Казанський університет) від 9 жовтня 1912 р. ....	605
Додаток В. 8.10. Листування секретних служб щодо з'їзду студентів-мусульман. ....	606

## Додаток А.1

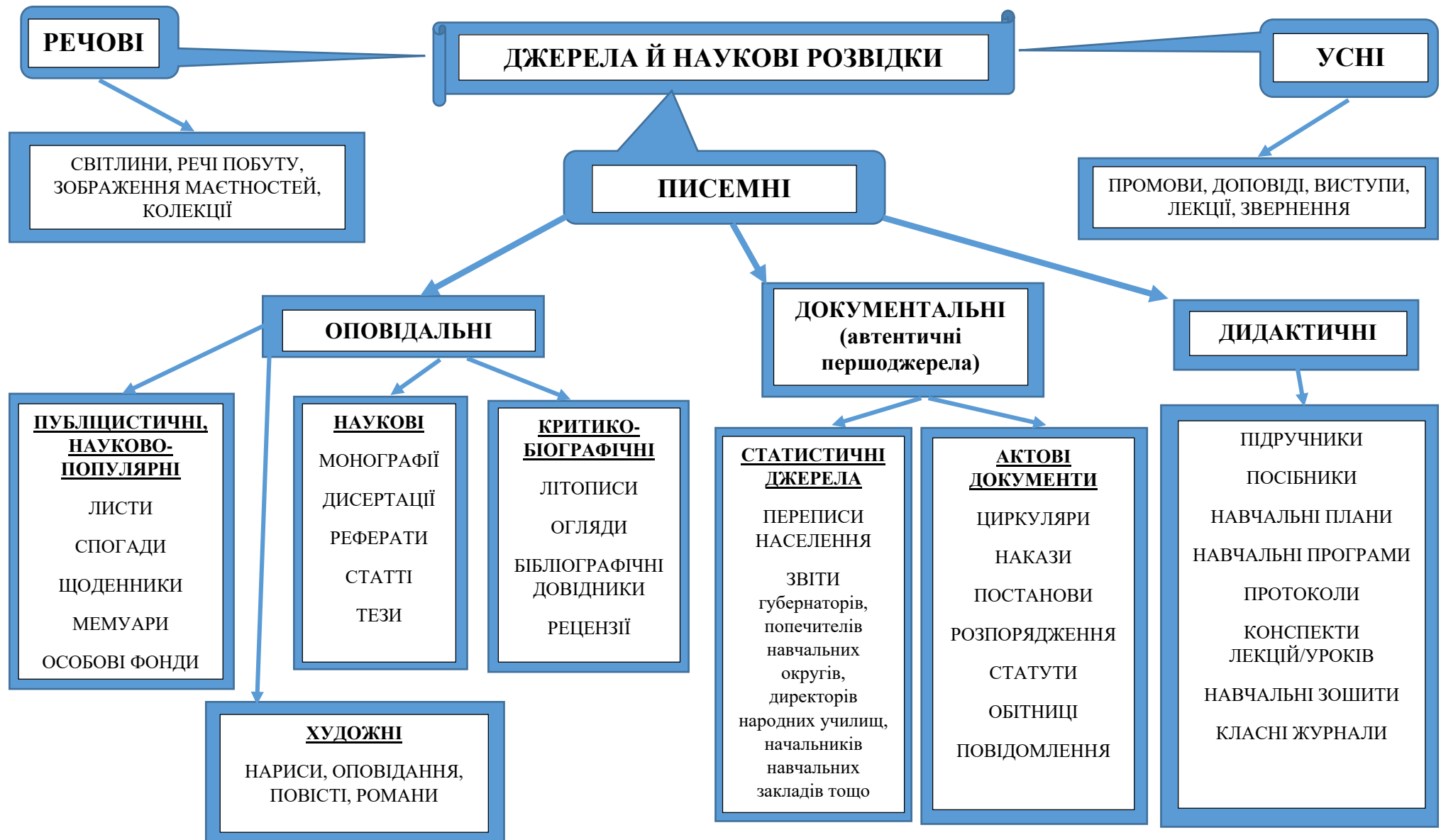
**ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ**  
(основні значення)

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ (основні значення)



## Додаток А.3.1.

## ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА







	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с. – С. 139.	+		+	+												
Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с. – С. 218, 231, 397.		+		+	+									+	+	
Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 216 с. – С. 52.							Етнічний в.і.									
Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – С. 100.	+	+	+													
Педагогічний словник для молодих батьків / [авт.Т. Ф. Алексеєнко, Л. В. Артемова, Н. І. Баглаєва та ін.]. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с. – С. 71–72.							Національний в.і.									
Словарь по образованию и педагогике [ред. В. М. Полонский]. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.										+	+					
Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. – 2-е изд. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – С. 176 с.			+		+											
Якса Н. В. Соціально-педагогічний тезаріус : словник / Н. В. Якса. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с.										+	+					



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Педагогіка у запитаннях і відповідях : [навч. посіб.] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : «Знання», 2006. – 311 с.					+					+						
Енциклопедія освіти [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 523.												Сукупність ідеалів				
Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи [Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П.]. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 212 с. – С. 79.		+														
	Найвища досконалість, вища ступінь цінного	Довершений зразок	Еталон, із яким люди звіряють свої вчинки	Вища мета людських прагнень	Ідеальний образ	Цінність	Виховний ідеал	Педагогічний ідеал	Ідеал людини	Мета виховання	Цілі виховання	Моральне виховання, моральна особистість	Референтна особистість	Референтна група, канон референтних постатей	Інтелекція	Еліта
	6	9	6	7	5	1	3	0	0	3	3	1	1	3	2	2

## Додаток А.3.3.



## Додаток А.3.4.

## Рубрикатор 2

для аналізу публікацій з теоретичних проблем дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного й міждисциплінарного конструкту

Мета аналізу: з'ясувати особливості філософського й педагогічного трактування сутності категорії «ідеал» у дидактичній літературі дожовтневого періоду, радянського й незалежної України

Дидактичні видання	Категорії та одиниці аналізу													
	Виховний ідеал													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Виховний ідеал, ідеал виховання	Педагогічний ідеал	Ідеал людини	Мета життя	Мета виховання,	Цілі виховання	Моральний ідеал, моральна особистість	Еталонна модель особистості, модель ідеальної людини	Ідеал довершеності, досконала людина, надлюдина, Боголюдина	людина майбутнього, нова людина,	Взірцева, ідеальна людина	Досконалі умови виховання всебічно розвиненої особистості	Цінності	Види ідеалу (національний ідеал, народний, християнський та ін.)
Друга половина XIX – початок XX ст. (Російська імперія)														
Гогоцький С. С. Введение в педагогику / С. С. Гогоцкий. – М. : Книга по требованию, 2011. – 42 с. – [репринт вид. : СПб., 1855 р.]. – С. 53–34.			+						+					
Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. Т. 1.	+		+						+					народний християнський

Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с. – С. 43–103. [Видання 1856 р.]														
Новицкий О. Постепенное развитие древних философских учений в связи с развитием языческих верований : в 4 т. / О. Новицкий. – К. : Университетская типография, 1860–. – Часть I: Религия и философия древнего Востока – 341 с. – С. 16, 18, 20.			+						+	Боголюдина				
Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. – М. : Изд-во Н. Чепелевского, 1865. – 272 с – С. 9-11.			+			+			+					
Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с. – С. 192–471. [Видання 1868–1869 рр.]	+								+					християнський народний
Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Типография Грачева, 1869. – 404 с. – С. 30, 66.	+	+	+				+							
Чистяков М. Курс педагогики [сост. по программам, утв. для женских институтов ведомства учреждений императрицы Марии] / М. Чистяков. – Спб, : изд. Фену и К, 1875. – 286 с. – С. 19.						+	+							
Уроки по классу христианской педагогики для воспитанниц женских гимназий и наставниц народных школ / [сост. протоиер. В. Владиславлев]. – М. : изд. бр.Салаевых, 1875. – 199 с. – С. 15–21.			+				+				+			християнський

Очерк главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики, применённой к учебным предметам начального образования / [сост. П. Рошин]. – М. : тип. Терехова и Терлецкого, 1875. – V + 160 с.							+							христианский
Олесницкий М. А. Курс педагогики. Руководство для женских институтов и гимназий, для высших женских курсов и для всех, занимающихся воспитанием детей / М. А. Олесницкий. – К., 1885. – Вып. 1. Теория воспитания. – II, 335 с. – С. 22, 112			+				+							
Линицкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мировоззрения) / П. Линицкий. – Х., 1892. – 427 с. – С. 45.														народный
Ельницкий К. Русские Педагоги второй половины XIX столетия. Для учебных заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. – СПб. : изд. Д. Д. Полубояринова, 1904. – 167 с. – С. 35, 41, 68, 69, 121.	+		+				+							
Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей / Е. Н. Водовозова. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1907. – 346 с.	+													+
Олесницкий М. Нравственное богословие или христианское учение о нравственности: учеб. пособие для дух. семинарий / М. Олесницкий. – СПб. :			+				+							



Очерки истории и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / Под ред. Э. Д. Днепрова и др. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с. – С. 203.	+													
	<b>Період незалежної України</b>													
Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. для викладачів, аспірантів та студ. пед. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 216 с. – С. 52.														етнічний.
Волкова Н. П. Педагогіка : [посібн. для студентів вищих навч. закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 576 с. – С. 95.				+										
Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посібн.] / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с. – С. 22.	+	+	+	+	+									
Максимюк С. П. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 666 с. – С. 241–244.	+													+
Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : «Либідь», 2005–. – Кн. I : X–XIX ст. – 2005. – 624 с. – С. 21, 42, 118, 125, 151, 157, 184, 190, 241, 260, 269, 295, 297, 382, 523 та ін.	+	+	+		+		+			+				
Волкова Н. П. Педагогіка [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К. : «Академвидав», 2007. – 610 с. – С. 98.	+													
Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч.	+		+	+	+	+	+				+		+	+

посіб. / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с. – С. 33-35, 177-178, 182-207-212, 218.														
Теорія і методика виховання : [навч. посіб.] / Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. – К. : «Знання», 2008. – 415 с.			+										+	
Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – К. Гранма, 1999. – 350 с.					+									
Пальчевський С. С. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с					+				+					
Максимюк С. П. Педагогіка [навч. посіб.] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.	+													+
Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посібн. / Лузан П. Г., Васюк О. В. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 296 с.	+		+											
Шиліна Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб. для студентів усіх спеціальностей] / Н. Є. Шиліна. – Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2011. – 188 с. – 39, 43, 52, 85.	+	+	+		+					+				
	Виховний ідеал, ідеал виховання	Педагогічний ідеал	Ідеал людини	Мета життя	Мета виховання,	Цілі виховання	Моральний ідеал, моральна особистість	Еталонна модель особистості, модель ідеальної людини	Ідеал довершеності, досконала людина, надлюдина, Боголюдина	людина майбутнього, нова людина,	Взірцева, ідеальна людина	Досконалі умови виховання всебічно розвиненої особистості	Цінності	Види ідеалу (національний ідеал, народний, християнський та ін.)
	15	4	19	3	6	6	8	0	6	3	3	0	2	10



## Додаток А.3.5.

## Рубрикатор 3

для аналізу наукових праць із теоретичних проблем дослідження виховного ідеалу як історико-педагогічного й міждисциплінарного конструкту

*Мета аналізу: з'ясувати особливості філософського й педагогічного трактування сутності категорії «ідеал» у науковій літературі радянського періоду й незалежної України*

Видання	Категорії та одиниці аналізу															
	Виховний ідеал															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Виховний ідеал, ідеал виховання	Педагогічний ідеал	Ідеал людини, ідеал-образ	Мета життя	Мета виховання,	Цілі виховання, ідеал-ціль	Моральний ідеал, моральна особистість	Еталонна модель особистості, модель ідеальної людини	Досконала людина, надлюдина	Людина майбутнього, нова людина,	Взірцева/референтна/еталонна особа, герой	Досконалі умови виховання всебічно розвиненої особистості	Цінності	Національний виховний ідеал	Інтелекція	Еліта
Дробницький О. Г. Проблемы нравственности. / О. Г. Дробницкий. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 246 с. – С. 29.	+			+												
Яценко А. И. Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. — К. : Наукова думка, 1977. – 276 с. – С. 171.					+	+										
Копачов І. П. Роль прикладу у вихованні учнів / І. П. Копачов. – К. : Знання, 1984. – 48 с.											герой					





Опанасенко Н. І. Виховний ідеал у творчій спадщині українських діячів “Просвіти” кінця ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. І. Опанасенко. – Київ, 2002. – 19 с. – С. 8.	+												+			
Коцур В. П. Найвищий педагогічний ідеал – виховання людяності / В. П. Коцур // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72–79.	+	+														
Гудкова Н. Н. Идеал образованного человека в истории культуры: дис. ... канд. филос. наук. : 24.00.01 / Гудкова Надежда Николаевна. – Тюмень, 2006. – 135 с.			+													
Хлистун І. Г. Національне виховання в родині української еліти (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Г. Хлистун. – К., 2006. – 20 с. – С. 15.																+
Ромашина Е. Ю. Становление гуманитарного подхода к среднему образованию в педагогической теории и практике учебных заведений России второй половины ХІХ – начала ХХ вв. : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ромашина Екатерина Юрьевна. – Тула, 2006. – 345 с.										+						
Калита Н. І. Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :	+											+				





Образ человека будущего: Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллект. монография / [под ред. О. А. Базалука]. – К. : Кондор, 2011–. – Т. 1. – 328 с. – 205, 274, 281.								+	+	+						
Образ человека будущего : кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллект. монография / [под ред. О. А. Базалука]. – К. : Изд. Дом «Скиф», 2012–. –Т. 2. – 408 с. – С. 150, 219.										+						
Ващенко А. В. Структурований аналіз категорії «цінності» в наукових підходах філософських та психолого-педагогічних досліджень / А. М. Ващенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах. – 2012. – Вип. 27(80). – С. 135–143. – С. 135.	+												+			
	Виховний ідеал, ідеал виховання	Педагогічний ідеал	Ідеал людини, ідеал-образ	Мета життя	Мета виховання,	Цілі виховання, ідеал-ціль	Моральний ідеал, моральна особистість	Еталонна модель особистості, модель ідеальної людини	Досконала людина, надлюдина	Людина майбутнього, нова людина,	Взірцева/референтна/ еталонна особа, герой	Досконалі умови виховання всебічно розвиненої особистості	Цінності	Національний виховний ідеал	Інтелекція	Еліта
	17	5	4	1	2	4	1	4	1	4	3	1	2	3	0	4

### Додаток А.3.6

#### Приклади визначення поняття «виховний ідеал» та суміжних міждисциплінарних понять

Рік Вид.	Автор (и)	Зміст визначення
1855	Гогоцький С. С.	Виховний ідеал – християнин, гідний син своєї вітчизни [112, с. 8].
1855	Олесницький М. О.	Виховний ідеал – сповнена любов’ю морально вільна особистість. Виховний ідеал постає як самосвідома істота, яка «сама себе покладає», діє вільно через самовизначення в цілеспрямованій діяльності [490, с. 50–51], «котра сама в собі має значущість і ціну, має в собі волю як внутрішнє самовизначення до добра» [491, с. 112], а з іншого боку, – як моральна діяльність, особиста перемога внутрішнього добра над гріховністю, самоусвідомлений шлях до довершеності і щастя, потреба в Любові до Бога та ближніх, здатність у кожному члені суспільства поважати й шанувати богоподібну особистість [492, с. 5, 32, 34].
1860	Новицький О. М.	Виховний ідеал – це духовна, високоосвічена і працююча особистість. Богоподібний дух сам собою розкривається в свідомості людини «вічними ідеалами Божества», совість сприяє усвідомленню волі Божої, виконує функцію внутрішнього голосу, «в якому звучать вищі релігійні істини», приборкує пристрасті, наближаючи особу до образу Боголюдини, а розум є вищою здібністю, яка дозволяє людині усвідомити всі даровані їй богоподібним духом ідеї [481, с. 16, 18, 20]. «Без розвитку в людині вищих здібностей вона інстинктивно сприймає ідеї й цінності, визнає, наприклад, буття Бога, але немає про нього правильних і ясних понять; відчуває, що потрібно бути доброчесним, але не знає суті чеснот» [481, с. 22].
1862	Пирогов М. І.	Найважливіше питання сучасності – виховання «внутрішньої» тобто «моральної людини», анти-ідеалом якої є «зоологічна людина» [99, с. 10]. Виховний ідеал – «справжня людина» (моральна, високоосвічена, гармонійно розвинена, прогресивна, здатна до саморозвитку особистість, світогляд якої є інтеграцією наукових знань і християнської віри, це – громадянин, що втілює в собі кращі якості свого народу та загальнолюдські риси) [20, с. 179].
1865, 1869	Юркевич П. Д.	Виховний ідеал – свідомо доброчесна особистість, котра виходить за межі традиційного «ідеалу середньої людини». У концепції П. Юркевича визначення виховного ідеалу базується на врахуванні взаємних зв’язків дійсного (культури) та належного (ідеалу) – «основи всього безсмертного, прекрасного і дійсного», «вічного і спокійного образу всякого правдивого існування, всього досконалого, доброго і прекрасного», «початку і кінця, основи й цілі всіх явищ у світі і в людстві» [808, с. 34–35].
1890, 1892	Миропольський С. І.	Виховний ідеал – справжній громадянин держави, жива особистість, розвинена всебічно і гармонійно.



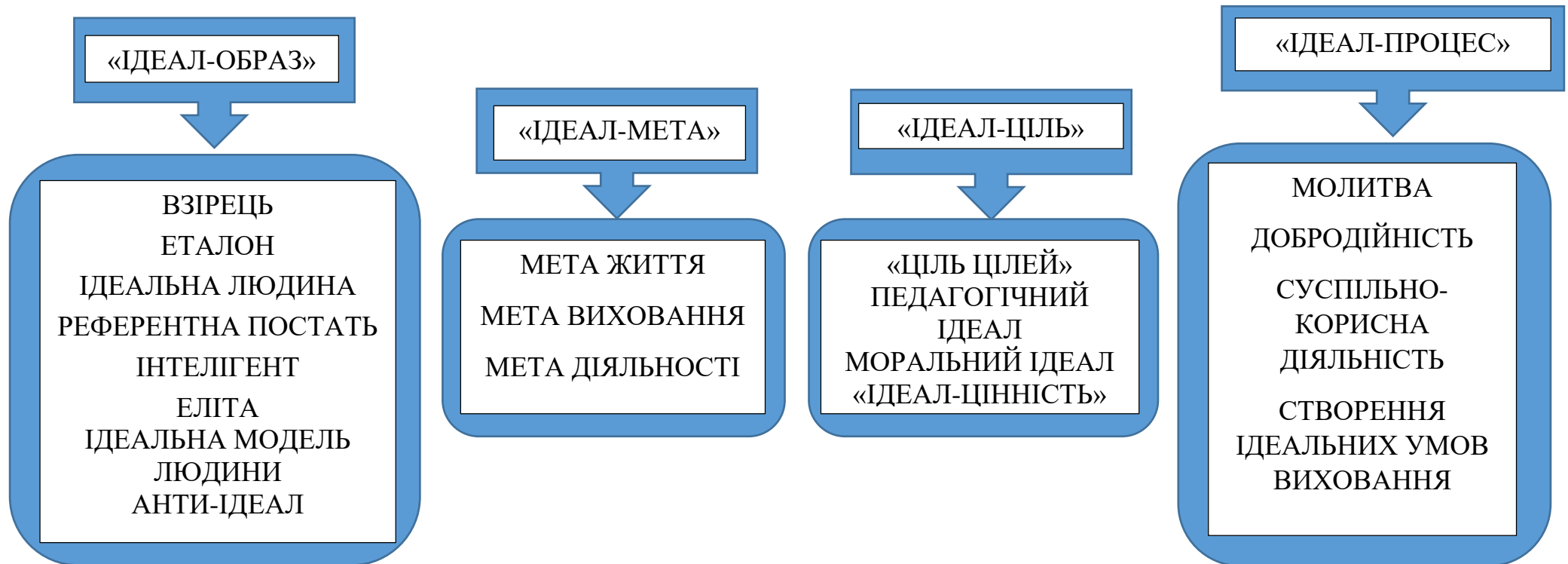
		Виховний ідеал постає як кінцева мета виховання, що відображає зміст особистісної, професійної й громадянської сфери людського життя: формування «живої особистості» (освіченість, рішучість, енергійність, вольовий характер), підготовка людини до праці (відповідальність, врівноваженість, гідність, добросовісність, обережність, самостійність, терплячість) та виховання «справжніх громадян для держави» [442; 446].
1892, 1907	Ліницький П. І.	Виховний ідеал – духовна людина, здатна володіти собою, освічений християнин, відданий народним ідеалам [390, с. 26–27; 392, с. 45].
1904	Редкін П. Г.	Виховний ідеал – це вихована на християнських ідеях краси, істини і добра «людина в повному розумінні цього слова». «Без живих ідеалів, наше життя не життя. Без ідеалів неможливе життя тієї вільної і розумної духовно-тілесної істоти, яку ми називаємо людиною» [161, с. 332].
1895	Маккавейський М. К.	Виховний ідеал – гармонійно розвинена милосердна, добродісна й освічена людина. Людина «сама в собі містить відомий ідеал, і справа педагога не придумати його, а зрозуміти [...], посприяти проростанню того ідеалу, який даний самою природою» [415, с. 18]. Школа лише тоді досягає повного успіху в своїй справі, коли виступає як «один цілісний організм, у якому всі члени згуртовані для однієї дружної роботи, завдання якої не тільки зрозумілі, але й дорогі кожному з них». «Без цього об'єднання одним духом, характером і напрямком, одними симпатіями і прагненнями, – підкреслював він, – школа не зможе розраховувати на повне практичне здійснення своїх виховних ідеалів» [411, с. 30–31].
1966	Щукіна Г. І.	«Ідеал виховання – це підготовка всебічно розвинених будівників комуністичного суспільства» [525, с. 66, 77].
1977	Дробницький О. Г.	Виховний ідеал – кінцева мета індивідуальної і спільної діяльності, об'єднаної «загальною обов'язковою програмою».
1986	Баранов С. П., Сластьонін В. О.	«Ідеал виховання – це підготовка всебічно і гармонійно розвинених будівників і членів комуністичного суспільства» [524, с. 28].
1988	Бабанський Ю. К.	Виховний ідеал – особистість, «збагачена знаннями наукових засад комунізму, наділена всіма багатствами знань, вироблених людством, здатна застосовувати знання у повсякденній практичній діяльності, людина, яка засвоїла нову культуру, комуністичну мораль, яка пов'язує кожен крок свого учіння, освіти й виховання з боротьбою за комунізм» [522, с. 14] та «гармонійно розвинена, суспільно активна особистість, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість» [522, с. 15].
1992	Янів В. М.	«Стаavimo питання цілей виховання, чи як ми ще звикли окреслювати: виховного ідеалу» [824, с. 5].
1994	Стельмахович М. Г.	Виховний ідеал – еталон взірцевої поведінки [681, с. 4].
1997	Софінська Г. В.	Виховний ідеал – «об'єктивно існуючий взірець, зразок довершеності людської особи, зумовлений цілеспрямованістю процесу виховання» [672, с. 92–93]. «Взірцем для виховання мусить бути господар, якого народна виховна традиція наділила кращими рисами: це людина морально здорова, тісно пов'язана зі своєю

		землею, любить і вміє на ній працювати, піклується про розквіт природи, уміє з нею спів діяти; у неї розвинені родинні почуття, вона дбає про продовження свого роду; це людина творча; вона не зупиниться на досягнутому, відчуває гостру потребу в красі і примножує її своєю працею» [672, с. 93].
1998	Кухта М. І.	Виховний ідеал – це «педагогічна модель процесу формування особистості» [378, с. 138].
2000	Підласий І. П.	«Нашим виховним ідеалом на ХХІ ст. є Людина, а для неї: Любов, Доброта, Справедливість, Пізнання Бога і себе, Воля, Здоров'я, Родина» [540, с. 13].
2001	Панасенко Е. А.	Людський ідеал (ідеал людини) – це «сукупність норм поведінки особистості, які визначають найцінніші та найкращі людські якості» [516, с. 73]. Національна педагогічна еліта – «високодуховні професійні інтелігенти, віддані своєму народові та Батьківщині» [515, с. 16].
2001	Сафонова З. Г.	Ціль – «ідеальний образ майбутнього результату», а ціль виховання – «ідеальне уявлення (передбачення) людини як особистості» [637, с. 201, 211]
2001	Скрипченко О. В.	Ідеал українського виховання – синтез загальнолюдського і національного ідеалів, утілених у конкретних історичних постатях і літературних образах, відображених у народній творчості, мистецтві, християнських засадах життя нації (Скрипченко О. В. Довідник з педагогіки і психології : [навч. посібн. для викладачів, аспірантів та студ. пед. навч. закл.] / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 216 с. – С. 52.).
2002	Опанасенко Н. В.	Виховний ідеал – це система цінностей, які є актуальними в певний період історичного розвитку народу і впливають на особистість [499, с. 8].
2002	«Педагогічний словник для молодих батьків»	Виховний ідеал – це «уява про ідеального вихованця й образ ідеальної людини, яка досягла високого ступеня гармонії у фізичному моральному, соціальному, інтелектуальному та естетичному розвитку» [530, с. 71–72]. Національний виховний ідеал – «сукупність рис, які базуються на загальнолюдських цінностях і відповідають духовності чи звичаям даного народу» [530, с. 227].
2002	Фіцула М. М.	Ідеал людини є «уявленням про зразок людської поведінки і стосунків між людьми, що виходять із розуміння мети життя» [750, с. 22].
2005	Кир'якова А. В.	«Оскільки ідеал є уявленням про досконалий образ, то він найтісніше пов'язаний з цілями, які ставить людина перед собою. Ідеал є тим орієнтиром, який і визначає спрямованість цілей» [294, с. 55].
2005	Максимюк С. П.	Виховний ідеал – «найважливіший компонент духовності кожної особистості й усього народу». Українські виховні ідеали – орач, сівач, землероб, хлібороб, витязь, козак-лицар, борець проти неправди і зла, повстанець проти національного і соціального гніту, воїн-борець за свободу і незалежність, палкий патріот, народний майстер, свідомий працелюб, високий професіонал, громадянин незалежної України [418, с. 241–244].

2006	Хлистун І. Г.	Еліта – це «окрема категорія людей, які дбають у своїх галузях діяльності про патріотичне виховання, забезпечення передового розвитку народу, організовують і створюють сприятливі умови і гарантії гідного майбутнього нації» [762, с. 15].
2008	Вишневецький О. І.	Виховний ідеал людини – «вічний недосяжний взірець, до якого вона все життя прагне наблизитися, часом падає, очищається і знову йде» [91, с. 212].
2009	Калита Н. А.	«Виховний ідеал – це визначене знанням про людину уявлення про досконалі умови процесу виховання, метою якого є всебічний і гармонійний розвиток (саморозвиток) вільної у виборі особистості на засадах народності, природовідповідності та культуровідповідності» [279, с. 8].
2009	Сухомлинська О. В.	Педагогічний ідеал – «взірець, який бачать перед собою освітяни, приступаючи до навчання дитини» [702, с. 5]. «Педагогічний ідеал – духовний розвиток людини, дитини, розкриття в неї містичного досвіду. Він постає як позасоціальний і позачасовий, всезагальний і звертається до соціуму тоді, коли потрібно продемонструвати негативні складові внутрішнього світу людини (пороки, недоліки, гріхи), за допомогою яких відбувається рух до ідеалу й ідеального» [702, с. 7]. «Людський ідеал» набуває значення педагогічного (виховного) лише у процесі «педагогізації», тобто шляхом окреслення шляхів, засобів і методів наближення до нього дитини [702, с. 5]. В часи Греції «було виокремлено чотири відомі античні чесноти, як ідеали – розсудливість, поміркованість, справедливість, хоробрість» [702, с. 6].
2009	Кулішенко Л. А.	Виховний ідеал – основа ціннісної орієнтації особистості. «Він є цінністю, бо відображає майбутнє з точки зору досконалості його основних характеристик, з якими порівнюється нинішній стан речей. В ідеалі сполучаються мрії про майбутнє народу, у ньому відображаються його інтереси та переконання» [374, с. 435].
2010	Отіч О. М.	«Для педагога виховний ідеал виступає кінцевою метою його виховної діяльності, а ідеал педагога – найвищим критерієм, згідно з яким його Я-реальне як професіонала співвідноситься з Я-ідеальним» [505, с. 126]. Національний педагогічний ідеал – це «двоєдність національного виховного ідеалу (Г. Ващенко) та професійного ідеалу педагога національної школи, який, у свою чергу, можна розглядати з різних аспектів: особистісного, професійного, національного, морального, естетичного тощо» [505, с. 125].
2010	Чернишова Н. О.	Виховний ідеал – це «взірець людської поведінки, оснований на реалізації завдань всебічного розвитку особистості» [782, с. 483] та «образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог у розв’язанні головного завдання національного виховання молоді – формування християнського світогляду, фахової підготовки, розвитку формальних здібностей інтелекту, які були б поставлені на службу Богові та Батьківщині» [782, с. 479].
2012	Ващенко А. В.	«Виховні ідеали концентрують у собі всі цінності і уявлення тієї або іншої епохи» [74, с. 135].

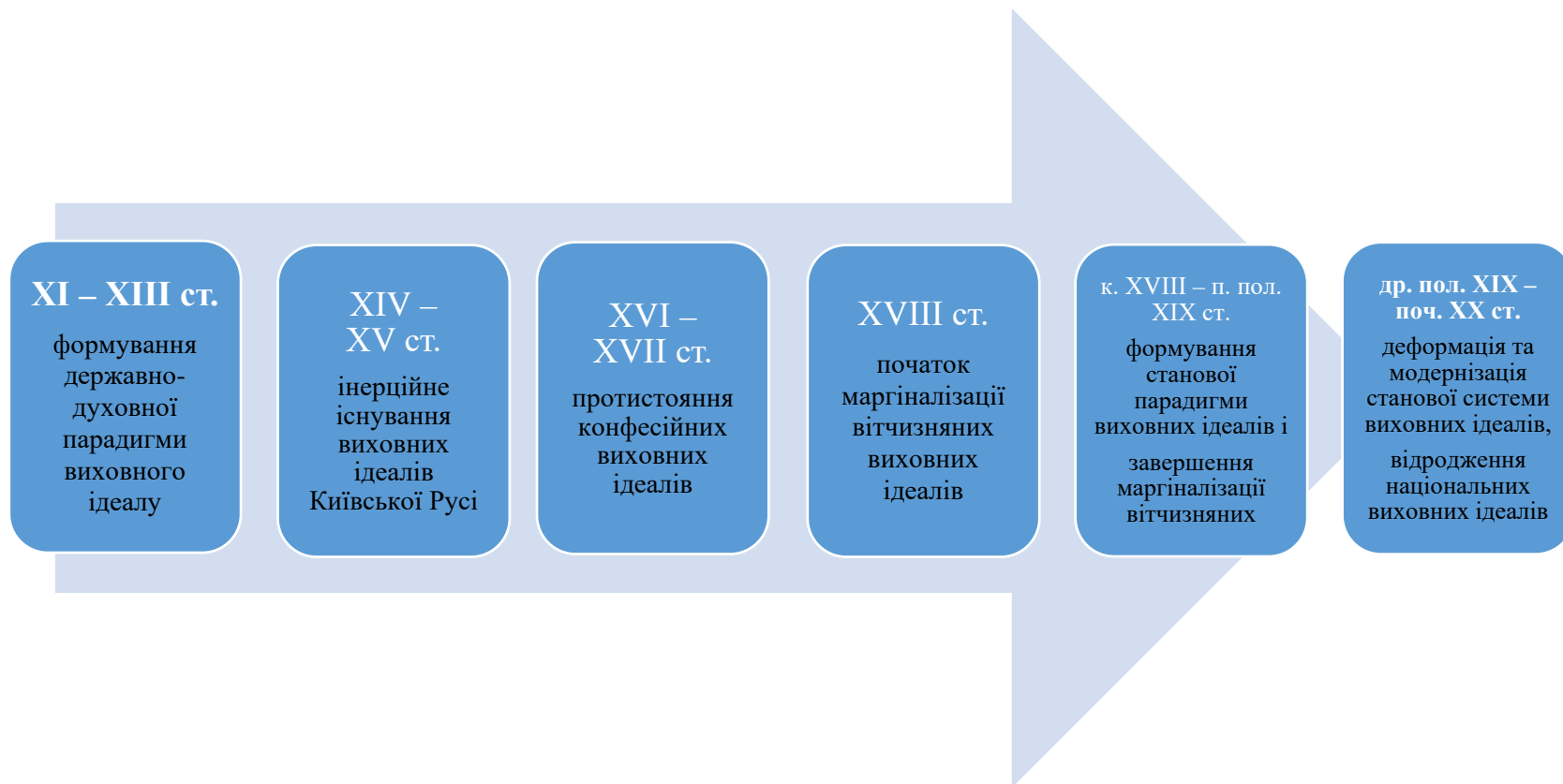
## Додаток А.3.7.

Узагальнення визначень сутності поняття «виховний ідеал»  
у дидактичних і наукових джерелах (XIX – XXI століття)



## ДОДАТОК Б. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

### Додаток Б.1 ЕВОЛЮЦІЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ



**Додаток Б.2.**  
**ЕВОЛЮЦІЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ**

Етап	Напрями	Ключові ідеальні образи	Автентифікація	Характеристика напрямку (основні тенденції і трансформації)	
Державно-духовна парадигма					
XI – XIII	Світсько-релігійний	Воїн-захисник  Князь правитель	Іларіон Київський, Лука Жидята; Данило Заточник, Климент Смолятич, Володимир Мономах	«Світськість» змісту, доступність тлумачення основних чеснот, гуманність, народність, гармонійність чеснот християнських (віра, милосердя, любов, доброта тощо) і державотворчих (патріотизм, повага до владної еліти, активність і дієвість)	Спільні <u>принципи</u> : гуманізм, демократизм, народність, патріотизм
	Аскетичний	Чернець-аскет Християнин-добродій	Феодосій Печерський, Нестор Літописець, Кирило Туровський	Увираження православної системи цінностей, обґрунтування ідеалу-процесу (молитви, спокутування, смирення тощо), ідеалу-умови (аскетичний спосіб життя) й ідеалу-мети (відчуття Божої Любові й досягнення Божої Благодаті)	
XIV – XVII ст.	Консервативний	Вірний християнин	І. Вишенський	Гіперболізація відданості й вірності, боротьба з «розбещеним світом», перемога духу над тілом, критика інституту світської й духовної влади, народних звичаїв і обрядів	<u>Спільне</u> : «Освічена віра» як основна умова підготовки свідомих християн і дієвих громадян
		Реформаторський	Освічений монарх, обмежений законом	П. Русин	
	Польський король		С. Оріховський		
	Правитель		І. Гізель, М. Смотрицький П. Могила		

		Свідомий і дієвий християнин	І. Федоров, З. Копистенський, С. Зизаній		
		Християнин-патріот	К. Сакович		
		Інтелектуальний, морально стійкий, корисний і патріотичний громадянин	І. Борецький, Л. Зизаній, К. Сакович, С. А. Косов, П. Могила		
		Шляхтич	П. Загоровський		
		Учений	Л. Зизаній		
XVIII ст	народницький	Захист виховних ідеалів Княжої доби; «людина щаслива»	Данило Туптало, І. Максимович, С. Кулябка, Я. Козельський, Г. Сковорода, М. Козачинський, Г. Кониський	Основні трансформації виховного ідеалу: християнсько-гуманістична спрямованість видозмінюється на соціально-орієнтовану; до змісту включається категорія «щастя»: досконале вміння користуватися власним розумом (М. Козачинський), цілеспрямована діяльність задля загальнолюдського блага (Г. Кониський), результат «спорідненої праці» людини (Г. Сковорода); обґрунтування чуттєвого сприйняття світу «серцем», що заклало основи українського кордоцентризму)	
	монархічний	Громадянин, вірний державі, монархії та російсько-православній ідеології	Ф. Прокопович	Наднаціональний патріотизм виховного ідеалу Княжої доби трансформувався у патріотизм протонаціональний; ідея «християнської консолідації» українського й російського ідеалів закріпила за категорією «православний» значення «російський»	
XIX – початок XX ст.	офіційний	Освічений монарх Справжній син вітчизни Освічений патріот Корисний громадянин	П. Завадовський (перший міністр народної освіти)	мету народних училищ сформулював як виховання «громадян» і «синів вітчизни» у дусі «кодексу» Ф. Янковича-де-Мірієво, включив до змісту виховного ідеалу «боротьбу з марновірством», що стала консервантом станової системи імперії, представив виховний ідеал учителя як референтну постать для простих станів імперії	

				В. Кочубей (перший міністр внутрішніх справ)	уперше порушив традиційну староукраїнську вимогу гармонії духовно-морального й розумового розвитку, схилиючи царя до визнання примату виховання над освітою
				А. Прокопович- Антонський	Обґрунтував ідеал царя, людини, учителя й жінки, в яких, попри наявність багатьох чеснот, властивих староукраїнським виховним ідеалам, включено також патріотизм як відданість інтересам імперії
				В. Муравйов	сформував ідеал російського офіцера
				І. Орлай	розробив виховні ідеали «освіченого монарха» та «освіченого патріота», у змісті яких уже простежуються імперські імперативи
				П. Ковалевський	уперше сформулював поняття «національне виховання», обґрунтував виховний ідеал великоросів та його право на домінування над ідеалами інших народів імперії, визначив відмінності в організації виховання великоросів та інших народів
	інтегральний	релігійний	духовна, високоосвічена і працьовита особистість	О. Новицький	<u>Спільне:</u> Наднаціональність (домінування загальнолюдського і християнського компонентів у структурі виховного ідеалу над національним); гуманістичність і самостійність української християнської педагогічної думки.
			християнин, гідний син своєї вітчизни,	С. Гогоцький	
			свідома доброчесна особистість, котра виходить за межі традиційного «ідеалу середньої людини»,	П. Юркевич	
			освічений християнин, відданий народним ідеалам,	П. Ліницький	
			сповнена любов'ю морально вільна особистість	М. Олесницький	
			гармонійно розвинена, милосердна, доброчесна й освічена людина	М. Маккавейський	



			справжній громадянин держави, «жива особистість», розвинена всебічно і гармонійно	С. Миропольський	
		Світський	«Син держави», всебічно й гармонійно розвинена «людина-громадянин»	П. Редкін	Сформульовано значення виховного ідеалу в житті суспільства, виявлено залежність суспільного благополуччя від чіткості й доступності виховних ідеалів, розроблено механізми їх реалізації
				Я. Грот	Обґрунтував психологічні особливості сприйняття виховних ідеалів у дитячому молодшому віці, науково довів значення прикладу у процесі наближення дитини до ідеалу
				М. Пирогов	Розробив основні принципи формування виховного ідеалу (орієнтація на вищі ідеали християнства, доступність ідеалу, врахування інтересів суспільства), виокремив дихотомію «ідеал (моральна людина) – анти-ідеал (зоологічна людина)», виділив національний та громадянський виховні ідеали як основу формування ідеалу «справжньої людини», в якому загальнолюдські чесноти домінують над національними та державницькими
				К. Ушинський	Сформулював етнонаціональні засади виховного ідеалу; у його структурі виділив християнські, національні та загальнолюдські чесноти; охарактеризував принципи культуровідповідності та природовідповідності як умову наближення дитини до виховного ідеалу; обґрунтував особливості виховного ідеалу спадкоємця російського престолу; до змісту виховного ідеалу жінки вперше включив суспільну й громадянську складову
				М. Корф	Зазначив важливість поєднання російських та західноєвропейських ідеалів, обґрунтував мету земської школи як виховання освіченого й морального громадянина.
				Х. Алчевська	Обстоювали важливість прикладу у процесі наближення дитини до виховного ідеалу, обґрунтовували особливості виховного ідеалу вчителя, формували канон референтних постатей; утвердження загальнолюдських і державницьких цінностей
				В. Науменко	

				М. Драгоманов	Важливість рідномовної школи, мовного патріотизму та необхідність обґрунтування ідеалу вчителя Однак його виховний ідеал «людини-громадянина» більше тяжів до космополітичності
	опозиційний	Етнографічно-культурницький	«Сини українського народу»	Б. Грінченко, О. Духнович, М. Максимович, І. Нечуй-Левицький О. Кониський, Г. Шерстюк	<u>Основні концепти українського виховного ідеалу:</u> Україна-батьківщина (єднання з родом, народом, наступність поколінь, вшанування минулого, героїзм, патріотизм), егоїдентичність (національний характер, національна самосвідомість, гідність), мова (національна ідентифікація), віра (любов, щирість, відданість, переконаність, християнська активність і відповідальність), родина (виховання дітей, родинна честь, особиста гідність); суспільство/громада (громадоцентризм, свободолобство, братерство), праця (покликання, професійна компетентність, затребуваність, честь, відповідальність) <u>Вимоги до національної еліти:</u> патріотичне служіння своєму народові; відновлення його довіри; забезпечення рівня європейської освіти; <u>Вимоги до педагогічної еліти:</u> не заперечували першості загальнолюдських цінностей, однак у період відсутності державності й посилення асиміляційних тенденцій активізацію національної складової виховного ідеалу.
		соціал-демократичний	«Громадяни української держави»	М. Грушевський, С. Русова, І. Стешенко	

## Додаток Б.3.

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ ТА ДОМІНУЮЧІ ІДЕАЛЬНІ ОБРАЗИ



## ДОДАТОК В. 1.

МАТЕРІАЛИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ТІЛЕСНИХ ПОКАРАНЬ У СИСТЕМІ  
ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

## Додаток В.1.1.

**Пропозиція міністерства народної освіти попечителю Київського  
навчального округу № 184 від 20 травня 1883 р.<sup>1</sup>**

Міністерством народної освіти винесене питання для роздумів: чи не варто в деяких випадках замість відрахування малолітніх учнів із навчальних закладів, яке практикується зараз, ввести тілесні покарання різками, які практикувалися в колишні часи, встановивши для цього наступні правила:

1. Тілесному покаранню різками підлягають вихованці за надзвичайні вчинки, які здійснюють особливо шкідливий вплив на товаришів і які досі були причиною відрахування з навчального закладу, з позбавленням права вступати до будь-якого іншого навчального закладу.

2. Тілесне покарання призначається не інакше, як після наради начальника навчального закладу з певними викладачами, після заслуховування пояснень винуватого й точного визначення міри його провини та мотивів, якими він керувався, і приводиться в дію по можливості без зволікань.

3. Донесення щодо провини винуватого з протоколом про призначення за неї тілесного покарання і про розміри його має бути негайно подане попечителю округу, для інформування.

4. При призначенні тілесного покарання береться до уваги не вік, а клас, у якому вчиться призначений до покарання, оскільки для кожного класу мають бути одні й ті ж самі покарання.

5. Призначення тілесного покарання обмежується учнями підготовчого і нижчих чотирьох класів середніх навчальних закладів. Але за клопотанням батьків воно дозволяється і у вищих класах замість відрахування з навчального

---

<sup>1</sup> О введении телесного наказания в средних учебных заведениях (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 1–1 зв; 11.

закладу, після всебічного обговорення кожного такого вчинку в педагогічній раді, але оскільки випадки відрахування вихованців за їх провини з будь-якого середнього навчального закладу мають бути по можливості обмежені, а це можливе лише за умови, щоб кожен середній навчальний заклад міг користуватися всіма способами і засобами для виправлення своїх вихованців, на думку ж досвідчених педагогів усіх країн, школа, позбавлена можливості застосовувати тілесні покарання, разом із тим не може нести й повної відповідальності за успішне здійснення ввіреної їй навчально-виховної справи і в багатьох випадках опиняється абсолютно беззброєю, то окрім надзвичайних учинків, які здійснюють особливо шкідливий уплив на товаришів, де тілесне покарання є здебільшого відплатою за провину, варто було б допустити його в середні навчальні заклади ще в якості міри виправлення, яка б могла застосовуватися у випадку, коли всі інші форми переконання й виправлення були вже випробувані й виявилися недієвими і не залишалося нічого іншого, як видалити вихованця з закладу: в таких випадках рада могла б переводити таких учнів, що не піддаються ніяким іншим мірам виправлення, в розряд штрафних з попередженням їх, що у випадку наступних тяжких провин із їх боку вони будуть уже піддані тілесному покаранню різками, на розсуд начальника навчального закладу. Міра ця могла би бути застосована лише до учнів підготовчого і нижчих чотирьох класів середніх навчальних закладів, протягом перших років перебування їх в навчальному закладі [...]

Прошу [...] винести вищевикладене на обговорення існуючої при Вас ради.

## Додаток В. 1.2.

**Донесення директора Київської 1-ої чоловічої гімназії О. П. Андріяшева попечителю Київського навчального округу № 680 від 30 червня 1883 р.<sup>2</sup>**

Здебільшого учні, які піддаються тілесним покаранням надто часто перетворювалися на запеклих пустунів, готових на найвідчайдушніші витівки. Норовистість, різкість, а часом і брутальність таких учнів [...] доходили до повної неприборканості [...].

Проте відміна тілесних покарань зумовила послаблення шкільної дисципліни [...] Досвід довів, що єдине покарання – позбавлення свободи – перестало мати вплив. Тому тілесні покарання можна використовувати з особливою обережністю.

## Додаток В. 1.3.

**Журнал засідань ради при попечителю Київського навчального округу від 6 вересня 1883 р.<sup>3</sup>**

Слухали: пропозицію міністра народної освіти про введення тілесних покарань.

Ухвалили: Більшістю голосів усіх присутніх в засіданні членів, за винятком О. П. Андріяшева, тілесне покарання замість відрахування з навчального закладу з позбавленням права вступати до будь-якого іншого навчального закладу **не вводити**, оскільки від такого покарання не можна очікувати задовільних результатів, тим більше, що тілесне покарання, відмінене понад 20 років тому назад, віджило свій вік і не застосовується сьогодні і в домашньому вихованні.

<sup>2</sup> О введении телесного наказания в средних учебных заведениях (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 15–15 зв.

<sup>3</sup> О введении телесного наказания в средних учебных заведениях (1883). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 87. – Спр. 6581. – 110 арк. – Арк. 4–9 зв.

Додаток В. 1.4.

**Розпорядження міністерства народної освіти**

**№ 22720 від 14 серпня 1902 р.<sup>4</sup>**

У § 7 п. II [...] Положення про церковні школи відомства православного віросповідання сказано:

Позбавляються тілесних покарань:

а) вчителі і попечителі церковних шкіл відомства православного віросповідання;

б) вихованці учительських шкіл відомства православного віросповідання [...].

З огляду на це й беручи до уваги, що учні з селян у нижчих і середніх навчальних закладах відомства міністерства народної освіти досі не звільнені від тілесних покарань, міністерство народної освіти вважає своєчасним і справедливим порушити у встановленому порядку належне з цього приводу клопотання.

Товариш міністра С. Лук'янов

Додаток В. 1.5.

**Лист директора народних училищ Київського навчального округу**

**Т. Лубенця попечителю Київського навчального округу**

**№ 3218 від 2 листопада 1902 р.<sup>5</sup>**

З огляду на пропозицію від 18 вересня за № 12182, маю честь шанобливо доповісти Вашому Превосходительству наступне:

У давнину, коли народ був майже неосвіченим, а народний характер грубим, тілесні покарання були звичною і нормальною мірою покарання як у домашньому народному житті, так і в небагатьох народних школах того часу. Не

<sup>4</sup> Дело управляющего Киевским учебным округом с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31(1902). – 127 арк. – Арк. 35.

<sup>5</sup> Дело управляющего Киевским учебным округом с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31(1902). – 127 арк. – Арк. 38; 94.

говорячи про серйозні провини учнів (непокора, грубість, брехливість), за які учні неминуче піддавалися тілесним покаранням, ця міра покарання практикувалася навіть за пустощі й особливо за лінощі.

Але з часом, коли народ під впливом грамотності й загальної культурності, розумово став вище, розвиток і характер його дещо пом'якшилися, люди стали більш гуманними, звичне тілесне покарання втрачає свою силу і значення не лише в школах, але й у домашньому житті: покарання це визнається жорстоким, і чим далі, тим до цієї міри вдаються рідше, лише у крайніх випадках і, нарешті, це покарання законом абсолютно виганяється за межі школи.

Для народної школи наступає нова ера: навчально-виховна частина в ній ведеться вже не будь-ким і не як-небудь, як це було в давнину, а людьми спеціально підготовленими для цієї справи і при тому на засадах науки й гуманності. І в теперішній час задача народної школи прагне вже того, щоб абсолютно вилучити зі школи всякого роду покарання, що носять більше чи менше ганебний характер, на кшталт ставити учнів на коліна, залишати їх на тривалий час без їжі і т. ін.

Таким чином, учень, що закінчує в теперішній час школу, вступає в життя, не знайомий майже ні з якими покараннями. І раптом у такому дусі вихована людина, за будь-яку провину, іноді дуже незначну, за вироком волосних суддів, часто людей грубих і зазвичай неосвічених, нерідко з особистої помсти, присуджується до жорстокого й ганебного тілесного покарання. Ясна річ, що така міра покарання не може мати благотворних результатів, а натомість породжує явища вкрай небажані – озлоблення й роздратування в молодому поколінні.

На підставі вищевикладеного я вважаю, що звільнення від тілесних покарань тих, хто закінчив міністерські однокласні й двокласні народні училища, не лише є бажаним, але й украй необхідним.

Цей свій висновок маю честь шанобливо представити на розсуд Вашого Превосходительства.

Директор Т. Лубенець



## Додаток В. 1.6.

**Лист директора народних училищ Подільської губернії попечителю  
Київського навчального округу від 9 листопада 1909 г.<sup>6</sup>**

Внаслідок пропозиції від 18 вересня ц.р. за № 12182, маю честь доповісти Вашому Превосходительству про те, що в інтересах як загальних міркувань, так само й зростання авторитету і значення школи в очах народу, вельми бажано і навіть необхідно порушити в установленому порядку клопотання про звільнення від тілесних покарань як учнів, так і почесних попечителів і попечителів нижчих навчальних закладів міністерства народної освіти, так само й учнів учительських семінарій у різного роду чотирьох, трьох і двокласних училищах як під час навчання їх у цих навчальних закладах, так і після закінчення.

(Директор народних училищ)

## Додаток В. 1.7.

**Лист директора училищ Волинської губернії попечителю Київського  
навчального округу № 2650 від 5 жовтня 1902 р.<sup>7</sup>**

На виконання пропозиції від 18 минулого вересня за № 12182, шанобливо маю честь доповісти Вашому Превосходительству, що багаторічні спостереження над учнями й випускниками курсу нижчих навчальних училищ дають мені підстави засвідчити, що і початкові училища настільки облагороджують тих, хто закінчив трирічний курс навчання, що вихованці цих училищ назавжди залишаються кращими людьми в селянському товаристві, тому я вважаю необхідним, з метою захисту від усяких життєвих випадковостей, щоби для осіб, які належать до селянського стану і завершили курс не лише нижчих, але й початкових училищ відомства міністерства народної освіти, були відмінені тілесні покарання.

Директор М. Ф. Боришкевич

<sup>6</sup> Дело управляющего Киевским учебным округом с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31(1902). – 127 арк. – Арк. 39.

<sup>7</sup> Дело управляющего Киевским учебным округом с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31(1902). – 127 арк. – Арк. 40.

## Додаток В. 1.8.

**Лист директора училищ Чернігівської губернії попечителю Київського навчального округу № 2761 від 25 листопада 1902 р.<sup>8</sup>**

На виконання пропозиції від 18 вересня ц. р. за № 12182 відносно порушення клопотання про звільнення від тілесних покарань учнів із селян у нижчих і середніх навчальних закладах міністерства народної освіти, маю честь доповісти Вашому превосходительству, що я, зі свого боку, знаходжу порушення означеного клопотання в установленому порядку своєчасним і справедливим за наступними міркуваннями:

1. Діти з християн, виховуючись у нижчих і середніх навчальних закладах міністерства народної освіти нарівні з дітьми привілейованих станів, безперечно стають особливо чутливими до всякого роду образ, пов'язаних із походженням і особливо з тілесними покараннями, які ображають і принижують людську гідність, кладуть тавро ганьби на все життя й позбавляють того, хто отримав це покарання, можливості брати участь у громадській діяльності, поєднаній з вибором і довірою суспільства.

2. Тілесне покарання викликає у тих, хто його зазнав, роздратування й озлобленість проти суспільства, в якому воно застосовується, і проти влади, яка його накладає і знищує результат гуманного виховання школи

3. Звільнення від тілесного покарання селянських дітей, що виховуються у школах духовного відомства, безперечно, применшить і підірве у думках селян суспільне значення нижчих і середніх навчальних закладів відомства міністерства народної освіти, оскільки діти з селян, які в них навчаються, досі не звільненні від тілесних покарань, що викликає серед означених громад переважне співчуття до шкіл духовного відомства.

(Директор народних училищ)

---

<sup>8</sup> Дело управляющего Киевским учебным округом с распоряжениями министерства народного просвещения по разным вопросам (1912). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 227. – Спр. 31(1902). – 127 арк. – Арк. 45.

## Додаток В. 1.9.

**Розпорядження міністерства народної освіти № 14375 від 14 травня 1902 р.**

Особливий відділ Вченого комітету міністерства народної освіти, у процесі розгляду [...] щотижневого журналу «Природа й Люди. Рік видання XIII. 1902. Редактор Ф. Грузден. Видавець П. Сойкін», звернув особливу увагу на № 25 цього видання. У цьому номері на першій сторінці розміщено картину, яка зображує приготування до покарання селянина різками. Картина, оригінал якої знаходиться в Музеї Олександра III, зображує внутрішню обстановку волосного правління: засуджений до покарання різками селянин стоїть у скорботній позі посеред кімнати, спускаючи з плечей сіряк. [...] За поясненою картиною далі йде стаття п. Сєверцова «У волосному» *[розповідається про те, як селянина незаконно засудили до покарання за вчинок, якого він не скоював – Л.Є.]*.

Вважаючи зазначене оповідання тенденційним, що спирається на факт неймовірний, а розміщену при ньому картину похмурою й недоречною в безкоштовних народних читальнях і бібліотеках, Особливий відділ визнав необхідним вилучити означений номер журналу «Природа й Люди» із обігу у згаданих читальнях і бібліотеках.

## Додаток В.2.

**ВІДРАХУВАННЯ УЧНІВ ІЗ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ  
КИЇВСЬКОГО, ОДЕСЬКОГО, ХАРКІВСЬКОГО ТА ІНШИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ОКРУГІВ ЗА ПОГАНУ ПОВЕДІНКУ**

(з постанов попечителів навчальних округів)<sup>9</sup>

Рік	Навчальний заклад	Прізвище учня/студ.	Віросповідання	Ступінь покарання	Причина відрахування	Джерело
1850	Коростишівська учит. семінарія	Іван Горбатенко	право сл.	З заборобою займатися педагогічною діяльністю	За зухвалий антирелігійний образ думок і прагнення поширювати його не лише серед товаришів, але й між сторонніми людьми	ЦДІАУК. Ф. 707, оп. 227., спр. 59, арк. 4 зв.
1872	Київський ун-т Св. Володимира	Євген Картацев	право сл.	Без права вступу в навчальний заклад протягом півроку	За відмову зняти шляпу в час прибуття імператорського потягу	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 68, арк. 3, 9
1872 <sup>10</sup>	Варшавський університет	Йосип Доманський	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За зухвалість, поєднану з брутальними погрозами професору під час екзамену	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 68, арк. 14
1872	Імператорський історико-філологічний	?	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади протягом 1 року	За пияцтво	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 68, арк. 22
1872	Волинська духовна семінарія	Іван Зверковський	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво, поєднане з буйством	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 5
1872	Рабинське училище	Янкель Абель Фінкельштейн	іудей	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За схильність до поширення соціалістичних ідей	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 23

<sup>9</sup> ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 38. – Спр. 21. – арк. 11.

<sup>10</sup> У виділених рядках подано інформацію про навчальні заклади, що не належали до українських навчальних округів

1872	Київська І гімназія	Володимир Лескобродський	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За розбещену поведінку, що привела до венеричного захворювання	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 6
1872	Єкатеринбурзька гімназія	Лентський	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За складання й поширення пасквілів на персонал гімназії	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 11 зв
1872	Єкатеринбурзька гімназія	Коктарьов	право сл.	З правом вступу до іншої гімназії через два роки	За зухвалу відповідь директору, впертість і непокору	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 11 зв
1872	Єкатеринбурзька гімназія	Андрєєв	право сл.	З правом вступу до іншої гімназії через два роки	За вирізання на парті пасквільного вірша, написаного проти законовчителя й за зіпсовану моральність	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 11 зв
1872	Духовна семінарія	Синявич	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво, буйство, й образу начальства	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8–8 зв.
1872	Духовна семінарія	Онісімов	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво, буйство, й образу начальства	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8–8 зв.
1872	Духовна семінарія	Єфремов	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За грубе порушення класної дисципліни	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8 зв
1872	Духовна семінарія	Надеждін	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За крадіжку одягу у своїх товаришів	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8 зв
1872	Духовна семінарія	Берьозкін	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За образу керівництва	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8 зв
1872	Духовна семінарія	Кротков	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво і брутальність	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк. 8 зв

1872	Духовна семінарія	Яхонтов	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво і брутальність	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк.8 зв
1872	Духовна семінарія	Вознесеньський	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За пияцтво і брутальність	ЦДІАУК Ф. 707, оп. 38, Спр. 21, арк.8 зв
1886	Санкт-Петербурзький університет	Марк Фрідман	?	З заборобою займатися педагогічною діяльністю	За влаштування 17 листопада 1887 р. демонстрації	ДАХО Ф. 265, оп. 1., спр. 122, арк. 1–3.
		Михайло Туган-Барановський	?			
		Петро Тренін	?			
		Меєр-Дувид Соксис	?			
		Мойсей Мандельштам	?			
		Ісаак Хмельницький	?			
		Піккер Саул	?			
1886	Санкт-Петербурзький університет	Олексій Ушаков	право сл.			
		[2 особи]	?			
		[12 осіб]	?			
		О. Сенюшкіна	?			
1886	Санкт-Петербурзький університет	О. Сенюшкіна	?			
		О. Сенюшкіна	?			
		О. Сенюшкіна	?			
		О. Сенюшкіна	?			
1887	Кронштадтське реальне	Олександр Десятовський	?	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За лінощі й невинно дурну поведінку	ДАХО, ф. 265, оп. 1., спр. 122, арк. 1–3.
1911	Маріупольська гімназія	Іван Ковтун	право сл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За «образу дією» законовчителя гімназії	ДАОО. Ф. 316., оп. 1, спр. 133, арк. 2
1911	Сувалкська гімназія	Олександр Жуковський	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За участь у нападі з метою пограбування	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 19

1911	Оренбургська гімназія	Микола Сазонов	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За «образу дією» викладача	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 24
1911	Немирівська гімназія	Натан Городинський	іудей	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За «образу дією» викладача	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 35
1911	Сандомирська гімназія	Едуард Ясюк	римокатолик	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За «образу дією» викладача	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 43
1911	Тифліська гімназія	Борис Васильєв	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За абсолютно нестерпну брутальну поведінку	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 43
1911	Порицька учительська семінарія	?	православн	Без права вступу у навчальні заклади МНО	За замах на вбивство наставника	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 45
1911	Полангенська гімназія	Петро Вайнер	?	Без права вступу у навчальні заклади МНО	За загрозу в листі інспектору прогімназії й вимагання грошей	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 47
1911	Московська військова фельдшерська	Семен Герасимов	правосл.	З позбавленням права вступу у навчальні заклади МНО на 2 роки	За ухилення від обов'язкової служби по військовому відомству за отримане виховання за державний рахунок	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 3
1911	Воронезька гімназія	Михайло Носов	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За привласнення чужих грошей	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 4
1911	Пензенське реальне училище	Василій Кононов	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	Визнаний судом винним у злочині	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 5
1911	Приватний пансіон Щетєтова	Георгій Лівер	правосл.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	З «образу дією» викладача	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 7

1911	?	Ян Косек	римо-католик	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За втечу і крадіжку грошей у матері	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 9
1913	Петровськ о- Заводське	Меєр Віхнер	іудей	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За вбивство вчителя з револьвера	ДАОО Ф. 316, оп. 1, спр. 133, арк. 77
1914	Київський Фребелевський інститут	Рахиль Етель Менделєва	іудейка	Без права вступу у будь-які навчальні заклади	За політичну неблагонадійність	ЦДІАУК. Ф. 707, оп. 164, спр. 9, арк. 28 зв .
1916	Осташківська жіноча гімназія	Ірма-Аліса-Ельза Рознер	лютеран.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади МНО	За принизливу для національного почуття російської народності заяву серед своїх подруг	ДАХО. Ф. 654, оп. 2., спр. 1., арк. 33.
1916	Осташківська жіноча гімназія	?	лютеран.	Без права вступу у будь-які навчальні заклади МНО	За антипатріотичну поведінку, яка принижує національні почуття російських людей	ДАХО. Ф. 654, оп. 2., спр. 1., арк. 122, 127, 129
1916	Камішинське реальне училище	Володимир Гейнце	лютеран	Без права вступу	За лист товаришу, що містив непристойні вирази і принижував моральні й патріотичні почуття російських людей	ДАХО. – Ф. 654, оп. 2, спр. 1, арк. 100.
1916	Акерманська гімназія	Рудольф Кландт	лютеран	Без права вступу	За висловлювання щодо особи імператора	ДАХО. – Ф. 654, оп. 2, спр. 1, арк. 172.



Додаток В. 3.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ  
(НА МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНИХ З'ЇЗДІВ)

Додаток В.3.1.

**Лист попечителя Київського навчального округу п.п. директорам  
народних училищ Київського навчального округу,  
№ 20 від 1 лютого 1914 р.<sup>11</sup>**

Додаючи до цього список учителів і вчительок початкових училищ довіреної Вам дирекції, складений на основі списку членів першого всеросійського з'їзду з питань народної освіти, що відбувся в м. Санкт-Петербурзі з 23 грудня 1913 по 3 січня 1914 року, а також на підставі інших даних, що знаходяться в розпорядженні Управління Київським навчальним округом, прошу Вас, Милостивий пане, невідкладно і в найкоротші терміни:

1. здійснити точний підрахунок за повітами усіх учителів початкових училищ, які були протягом минулих різдвяних вакацій у м. Санкт-Петербурзі на вищевказаному з'їзді, а також на з'їзді імені К. Д. Ушинського;
2. розслідувати, чи були попередні зібрання вчителів (де, коли, у якому складі, з дозволу кого) для вибору і відрядження з їх числа в якості учасників (учасниць) згаданих з'їздів;
3. вказати, хто з числа вчителів, які брали участь у названих з'їздах, отримав дозвіл (директора, інспектора, училищної ради) на поїздку до м. Санкт-Петербурга і хто поїхав без отримання будь-якого дозволу;
4. розслідувати, за чий рахунок їздив (їздила) кожен (кожна) з учителів до м. Санкт-Петербурга на вказані з'їзди і наскільки великою була сума допомоги з місцевих джерел (земства, міста, товариства допомоги вчителям і учням і т. п.), видана кожному (кожній) з учителів;

<sup>11</sup> Письмо попечителя Киевского учебного округа г.г. директорам народных училищ Киевского учебного округа, № 20 от 1 февраля 1914 // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2-а. – 182 арк. – Арк. 4–7.

5. розслідувати, хто з учителів початкових училищ довіреної Вам дирекції виступав із доповідями, в яких секціях чи комісіях, із яких питань і в якому напрямку були складені ці доповіді;

6. зібрати відомості, хто з учителів дирекції виступав на з'їздах, у секціях та інших зібраннях в якості секретарів, опонентів і в якому напрямку проявилася ця участь їх у заняттях з'їздів;

7. розслідувати, чи були (коли, де, в якому складі, з дозволу кого чи без дозволу) після повернення вчителів зі з'їздів із Санкт-Петербурга наради, зібрання, порайонні з'їзди і т. п. для повідомлення на місцях про діяльність і результати з'їздів;

8. зібрати відомості, чи не було зроблено місцевими земствами і міськими закладами чи іншими громадськими організаціями будь-яких розпоряджень і спроб до розгляду серед учителів початкових училищ дирекції резолюцій з'їздів чи повідомлень про діяльність останніх;

9. подати короткі відомості про напрямок кожного (кожної) учасника (учасниці) з'їздів із числа вчителів дирекції та про їх ставлення до українського питання;

10. повідомити короткі формулярні дані про вчительську діяльність кожного (кожної) учасника (учасниці) з'їздів з числа вчителів дирекції;

11. вказати, чи не помічено, після вказаних з'їздів, серед початкових учителів і вчительок дирекції проявів, несприятливих для існування існуючого ладу нижчої початкової школи, і що потрібно було б зробити для усунення їх;

12. що робив кожен із місцевих інспекторів народних училищ дирекції для виконання вимог довірчого розпорядження від 20 листопада 1913 р. за № 166.

Грунтовні відповіді на вищевикладене, а також відомості про участь вчителів вищих початкових училищ дирекції на вказаних з'їздах мають бути представлені мені не пізніше 20 лютого ц.р.

Попечитель округу<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> З 1912 по 1915 рр. попечителем Київського навчального округу був історик Олексій Миколайович Деревиський.

## Додаток В.3.2.

**Лист попечителю Київського навчального округу від директора народних училищ Київської губернії Б. Плеського,**

**№ 38 від 23 грудня 1913 р.<sup>13</sup>**

[...] 20 цього грудні я запросив учителів і вчительок Київських міських училищ, які побажали їхати на з'їзд з питань народної освіти для участі в засіданнях цього з'їзду, дав їм кілька керівних настанов і нагадав про те, що з'їзди з серйозних ділових питань лише тоді продуктивні, коли учасники тримаються в межах поставлених завдань, ставляться терпимо до чужих поглядів, налаштовані мирно, поважають чужу думку і бережуть власну гідність. [...].

Директор Б. Плеський

## Додаток В.3.3

**Лист директора народних училищ Київської губернії Б. Плеського попечителю Київського навчального округу,**

**№ 5564 від 22 березня 1914 р.<sup>14</sup>**

*(Виписки)*

1. На з'їзді з питань народної освіти всього взяло участь [...] 54 особи. З числа названих учителів ніхто не був учасником з'їзду імені К. Д. Ушинського.
2. Попередніх зібрань [...] не було.
3. Виконуючий обов'язки вчителя Савелій Шевченко, який поїхав до Санкт-Петербургу і взяв участь у з'їзді всупереч забороні районного інспектора, відповідно до повідомлення п. начальника Київського губернського жандармського управління, виступав 24 грудня в іногородній комісії З'їзду з

<sup>13</sup> Письмо директора народных училищ Киевской губернии Б. Плеського попечителю Киевского учебного округа, № 38 от 23 декабря 1913 г. // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 16–17.

<sup>14</sup> Письмо директора народных училищ Киевской губернии Б. Плеського попечителю Киевского учебного округа, № 5564 от 22 марта 1914 г. // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 18–24 зв.

різким протестом проти промови вчителя Шахвердова, який говорив про необхідність вести навчання на одній державній мові.

4. [...] <sup>15</sup> Н. Масюк був попереджений [...] що їхати на з'їзд без дозволу не можна, і він, Масюк, у різкій формі висловив із цього приводу своє незадоволення.

5. Ніхто [...] з доповідями на з'їзді не виступав.

6. [...] б) учитель С. Шевченко [...] заявив себе палким прихильником українізації школи; [...] г) учитель Масюк в іногородній комісії повідомив, що навчальне керівництво на місцях ставилося дуже підозріло до з'їзду [...] і що багатьом учителям не давали посвідчень для пільгового проїзду, виступив, таким чином, публічно недобррозичливим критиком навчального керівництва.

7. Після приїзду [...] нарад, зібрань і порайонних з'їздів не було. [...] Київське товариство народних дитячих садків і Київський жіночий клуб призначили публічні доповіді Т. Г. Лубенця й пані Русової про з'їзд, але такі доповіді адміністрацією були зняті з порядку денного.

8. Короткі відомості про напрямок кожного учасника з'їзду [...].

Учитель С. Шевченко [...] з дуже заможних селян [...] не проти розширити свій світогляд і пізнання, але без шкоди для практичних інтересів [...].

Вчителька Т. Мироненко задовільно виконує свої обов'язки. В моральному відношенні благонадійна. Українофільством не займається [...].

І. Марченко – характеру неспокійного, схильний до зневажання релігійного обов'язку, погано вихований, викладач справний, в українофільстві не помічений.

О. Крижанівська – старанна й скромна вчителька, моральна й релігійна особистість, не українофілка.

В. Круковська – дуже цікавиться навчальною справою, до якої ставиться добросовісно, особливо цікавиться методами викладання російської мови та арифметики, відрізняється допитливістю й захоплюється педагогічною літературою. До українського питання не має жодного відношення.

---

<sup>15</sup> У цій частині тексту Б. Плеський інформує про те, що багато вчителів, які не отримали дозволу на участь у з'їзді, поїхали до Санкт-Петербургу самовільно, взявши звичайні відпустки.

П. Крук – особа безпартійна, захоплюється шкільною справою, кооперативом (кредитне товариство) і, мабуть, не стільки заради ідеї, скільки заради марнославства і популярності; любить багато говорити про свою хорошу діяльність; людина нешкідлива, а за умови спостереження за ним і досить корисна як у школі, так і в суспільстві [...]; в українстві не замішаний. [...]

11. У теперішній час, коли підсилилося в суспільстві неприємне враження, яке справив з'їзд з питань народної освіти, і серед початкових учителів і вчительок не помічаються вияви, несприятливі для існуючого ладу нижчої школи.

12. [...] в) вчителям, які побажали дізнатися про особисту думку інспектора про з'їзд, висловлювалося припущення про ймовірну хаотичність і непродуктивність, зумовлену поспіхом і багатолюдністю роботи на з'їзді, про обмежену (в силу тієї ж багатолюдності) відповідальність за поведінку під час перебування на з'їзді, і деякі з учителів відмовилися від участі в ньому. [...];

д) кожному з тих, хто від'їздив на з'їзд [...], в окремій із кожним бесіді було заявлено про обов'язковість для них коректності в діяльності і поведінці на з'їзді і про відповідальність за непристойні в моральному, службовому і державному відношенні вчинки.

[...] було звернуто особливу увагу на вибір учасників з'їзду й на можливе обмеження числа їх. Таким чином, спочатку припущене число вчителів, що відряджалися земською управою на згадуваний з'їзд, фактично зведене було з трьох осіб до 1-ї особи. [...] Усім взагалі вчителям, які зверталися з запитом про те, як варто дивитися на з'їзд з питань народної освіти, що готувався, було роз'яснено, що з'їзд цей, хоча й дозволений Урядом, але влаштовується не його органами, і тому діяльність цього з'їзду може прийняти зовсім небажаний напрямок і стати не корисним, а шкідливим для школи. [...].

Інспектор народних училищ 4 району Київської губернії контактував із земськими й міськими управами, яким пропонував відряджати вчителів земський і міських училищ на Київський з'їзд – замість Петербурзького. Вчителям, які виявили бажання відправитися на Петербурзький з'їзд, він не давав дозволу [...].

Інспектор народних училищ і училищна рада нікому з учителів не давали свого дозволу на поїздку до Петербургу, а також не розсилали повідомлення організаційного комітету з'їзду і програми вчителям і вчителькам [...]. Хоча відпустки й були дозволені (20 грудня), але лише з 23 грудня, тому то жоден із них на з'їзд не поїхав, побоюючись не потрапити до числа учасників без попереднього запису.

У кінці листопада і в першій половині грудня 1913 року інспектор народних училищ 7 району Київської губернії організував поїздку по Каневському й Тарашанському повітам, головним чином, із метою попередити агітацію на користь з'їзду і відмовити вчителів їхати на нього. Інспектор народних училищ 8 району Київської губернії доніс мені, що він «організував огляд училищ району, де у приватних розмовах пояснив учителям свою неприхильність до з'їзду, а також те, що при такому його погляді на з'їзд, він не міг нікого відпускати до Петербургу» [...].

*[Характеристика учасників з'їзду:]*

Ксенія Богданова [...] не робила на з'їзді ніяких виступів [...] у моральному й політичному відношенні цілком благонадійна. Українськими тенденціями не страждає.

Земські діячі А. Вишневський, М. Козуб та А. Левитський брали участь переважно в господарській секції. Вважаю обов'язком доповісти, що А. Левитський – діловод училищного відділу Уманської повітової земської управи, особа крайнього лівого напрямлення, має великий вплив на голову управи барона Мейєндорфа. Після повернення з Петербургу розмістив у «Голосі Провінції» захоплений відгук про роботу з'їзду, заявив, що «на цьому з'їзді вчителями стара школа закрыта». А. Левитський справляє на вчителів земських училищ Уманського повіту досить несприятливий для державних задач школи вплив.

Почесна попечителька Борщевського училища Юлія Єремєєва різко виступала на з'їзді проти церковно-парафіяльних шкіл. Такий її виступ

пояснюється антирелігійними її поглядами. Для школи в Борщеві Ю. Єремєєва нічого не робить, бентежачи лише вчителів своїми міркуваннями про ідеали вільного виховання.

Беручи до уваги все вищевикладене, я вважав би, що вчителя С. Шевченка та Н. Масюк варто звільнити зі служби, а вчителям – В. Ігнатенко, Т. Мироненко, І. Говденко, М. Белюга, Т. Подрешетнікова, В. Круковська та Т. Мазурок – оголосити адміністративне стягнення. Учителя Уманського першого вищого початкового училища Р. Лелякова варто перемістити для користі служби до іншого училища, оскільки в Умані він зайняв неналежну позицію і зійшовся з місцевими «українськими» діячами. Взагалі районним інспекторам народних училищ варто мати особливе спостереження за всіма вчителями, які були на Петербурзькому з'їзді з питань народної освіти.

Що ж стосується з'їзду імені К. Д. Ушинського, то за моїми даними, ніхто з учителів довіреної мені дирекції не був членом цього з'їзду [...] і якщо хто й заходив на з'їзд імені Ушинського, то випадково, на короткий час не роблячи ніяких активних виступів.

Директор Б. Плеський.

## Додаток В.3.4.

**Секретне донесення директора народних Волинської губернії (№ 20 від 1 лютого 1914) на лист попечителя Київського навчального округу (№ 6 від 22 лютого 1914 р)<sup>16</sup>**

Інспектори народних училищ Волинської дирекції [...] під час усіх зустрічей із учителями пояснювали тим, хто виявив бажання відправитися на з'їзд, що робота сучасних з'їздів зазвичай набуває небажаного напрямку і що участь на з'їздах замість очікуваної користі, може принести лише шкоду. Отримані деякими інспекторами програми й проспекти з'їздів, надіслані для розсилання по училищах, були затримані ними у себе.

Для відволікання вчителів Володимир-Волинського повіту від поїздки до Санкт-Петербурга на з'їзд інспектором училищ 9-го району вчителі були викликані різдвяні вакації до м. Володимир-Волинського для прослуховування лекцій земського інженера з побудови училищних будівель, а земська управа повернула цим учителям витрати на поїздку до міста й видала їм по 3 рублі добових на день.

Перед від'їздом учителів на з'їзд інспектор народних училищ 3-го району зробив їм відповідну настанову і застереження бути скромними і не брати жодної участі в діяльності з'їздів, обмежившись лише слуханням, що вчителями було виконано в точності.

З учителів вищих народних училищ дирекції участі на з'їзді не брав ніхто.

Директор С. Криловський

---

<sup>16</sup> Секретное донесение директора народных училищ Волынской губернии (№ 20 от 1 февраля 1914г.) на письмо попечителя Киевского учебного округа (№ 6 от 22 февраля 1914 Г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 39–40.



Додаток В.3.5.

**Секретне донесення інспектора народних училищ 1-го району  
Волинської губернії (№ 383 від 15 лютого 1914 г.)  
на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу  
(№ 20 від 1 лютого 1914 р.)<sup>17</sup>**

[...]

12. Розсилка повідомлення і програми організаційного комітету Всеросійського з'їзду діячів з народної освіти до початкових народних училищ мого району мною не були допущені, тим не менше три вчителі, ознайомившись із положенням і програмою з'їзду, вміщені в журналі «Вісті з народної освіти» (за листопад 1913 р.), зверталися до мене за дозволом отримати відпустки на з'їзд, але такі клопотання були мною відхилені.

Інспектор І. Смірнов

---

<sup>17</sup> Секретное донесение инспектора народных училищ 1-го района Волынской губернии (№ 383 от 15 февраля 1914 г.) на секретное предложение попечителя Киевского учебного округа (№ 20 от 1 февраля 1914 г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 42–43.

Додаток В.3.6.

**Секретне донесення інспектора народних училищ 3-го району  
Волинської губернії (№ 1 від 14 лютого 1914 р.)  
на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу  
(№ 20 від 1 лютого 1914 р.)<sup>18</sup>**

[...]

При пильному розслідуванні з'ясувалося, що ніхто зі вказаних учителів [б осіб] не виступав ні з доповідями, ні з заявами, ні з будь-якими пропозиціями і не брав жодної активної участі ні в секціях, ні в комісіях. Вся участь цих осіб на з'їзді виразилося в абсолютно мовчазній присутності їх на зібраннях. Після приїзду зі з'їзду не було жодних нарад, зібрань, в т. п. для повідомлення про діяльність і результати з'їзду.

З боку земства не було жодних розпоряджень і спроб до розгляду серед вчителів резолюцій з'їздів чи повідомлень про діяльність останніх.

Кожен з учасників з'їзду продовжує свою діяльність у школі ніяк не змінивши свого колишнього ставлення до неї й характеру своєї роботи.

[...] Після повернення свого на місця вони нічого не внесли нового до школи, як і раніше продовжують свою скромну діяльність. Так само й інші училища району нічим не відгукнулися на з'їзді і їх не вразили результати цього з'їзду. Все йде нормально, без порушення установлених програм і шкільного ладу. Даючи дозвіл на поїздку до Петербургу, я керувався міркуваннями відомої стійкості осіб, що відправилися на з'їзд, тверезими їх поглядами й чистотою їх намірів. Тим не менше я перед від'їздом їх на з'їзд зробив їм відповідну настанову і застереження бути скромними і не брати жодної участі в діяльності з'їзду, обмеживши себе лише слуханням. Моя пропозиція була виконана в точності. [...]

Інспектор О. Марченко

---

<sup>18</sup> Секретное донесение инспектора народных училищ 3-го района Волынской губернии (№ 1 от 14 февраля 1914 г.) на секретное предложение попечителя Киевского учебного округа (№ 20 от 1 февраля 1914 г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 44–45.

## Додаток В.3.7.

**Секретне донесення інспектора народних училищ 7-го району  
Волинської губернії (№ 1 від 17 лютого 1914 р.)  
на секретну пропозицію попечителя Київського навчального округу  
(№ 20 від 1 лютого 1914 р.)<sup>19</sup>**

[...]

1. З учителів довіреного мені району на з'їзді з народної освіти в Санкт-Петербурзі був присутній лише один, учитель Велико-Загорцевського однокласного земського училища Петро Куцяк, якому мною був виданий відпускний квиток до Санкт-Петербурга, але квитка на пільговий проїзд я йому не видав. Він їздив власним коштом. [...] Він закінчив курс Вінницької церковно-учительської школи [...]. Він діловий учитель [...]. Не виступав на з'їзді, а був лише пасивним слухачем. Безперечно, проте, що П. Куцяк співчутливо ставиться до українського питання, оскільки в його квартирі висить портрет Шевченко.

[...]

11. [...] Взагалі останні з'їзди з народної освіти, що були в Петербурзі, не мали ніякого значення в житті нижчої школи довіреного мені району, принаймні доки не спостерігалось в школах якихось небажаних проявів. Правда, що кожному з новопризначених учителів я робив сувору настанову й радив залишити українофільські ідеї, якщо він таким співчуває; після таких моїх настанов 4 учителя одразу відмовилися від місць і були замінені іншими кандидатами. Мій погляд на українофільство відомі вчителям, і вони бояться поки проявляти себе в цьому напрямку, хоча безперечно, що деякі вчителі земських шкіл дуже йому співчують, і я охоче замінив би їх іншими, але, на жаль, не маю ні жодного кандидата. [...]

Інспектор М. Добрашев

<sup>19</sup> Секретное донесение инспектора народных училищ 7-го района Волынской губернии (№ 1 от 17 февраля 1914 г.) на секретное предложение попечителя Киевского учебного округа (№ 20 от 1 февраля 1914 г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 47–47 зв.

## Додаток В.3.8.

**Секретне донесення директора народних училищ Подільської губернії  
(№ 1162 від 18 лютого 1914 р.) на довірчу пропозицію попечителя  
Київського навчального округу (№ 166 від 20 листопада 1913 р.)<sup>20</sup>**

[...]

Із отриманих донесень і запитів інспекторів з'ясувалося, що відрядження на з'їзд отримав один запасний учитель Кам'янецького повіту Андрій Ганджій, якому доручено було спостерігати за діяльністю з'їзду і після повернення доповісти голові училищної ради [...] й інспектору району. Інші поїхали за власні кошти. [...]

Деякі з учителів, не отримавши дозволу від інспекторів [...] вирушили на з'їзд без дозволу. Виявлено також по закінченню з'їзду участь у ньому двох учителів, які і не заявляли усно інспекторам прохань про дозвіл поїхати до Петербургу. [...]

Багато училищ отримали повідомлення про з'їзд і програми занять з'їзду безпосередньо від організаційного комітету.

Останнім часом з'ясувалося, що організаційний комітет з'їзду вислав учителям, які записалися до числа учасників, і свідоцтва на пільговий проїзд залізницею. [...]

Директор З. Моралевич

---

<sup>20</sup> Секретное донесение директора народных училищ Подольской губернии (№ 1163 от 18 февраля 1914 г.) на доверительное предложение попечителя Киевского учебного округа (№ 166 от 20 ноября 1913 г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2 а. – 182 арк. – Арк. 56–57 зв.

## Додаток В.3.9.

**Секретне донесення директора народних училищ Подільської губернії  
(1163 від 18 лютого 1914 р.) на секретну пропозицію попечителя  
Київського навчального округу (№ 20 від 1 лютого 1914 р.)<sup>21</sup>**

[...]

1. На з'їзді імені К. Д. Ушинського ніхто з учителів початкових училищ Подільської губернії не був. На Всеросійському з'їзді з народної освіти були присутні 10 учителів. [...] Без належного дозволу вирушили на з'їзд учителі: Пащенко Михайло, Гончаренко Яків та Коломієць Стахій.

[...]

5. В якості опонентів виступали: А. Нікіфоренко – в комісії з позакласної освіти із запереченням одному з доповідачів, який пропонував відмовитися від допомоги міністерства народної освіти на позашкільну освіту через здійснювані нібито міністерством ускладнення, чим Нечипоренко викликав несхвалення з боку неблагонадійних елементів аудиторії, та А. Ганджій – різко критикувала діяльність земств Подільської губернії і люто нападала на російських націоналістів губернії, приписуючи їх впливу національний характер земської діяльності. Коли Ганджій з цифрами в руках спростував необґрунтовані нападки, аудиторія провела його з кафедри гробовим мовчанням. [...]

9. До українського питання всі учасники ставляться [...] негативно [...] байдуже (крім М. Пащенко).

Михайло Пащенко, перебуває на службі вже 40 років, інспектор вважає схильним до українофільству. Я за сім років служби в Подільській губернії не міг заручитися фактичними даними для того, щоб зарахувати Пащенко до якоїсь партії чи громадської організації протиурядового спрямування, але завжди мав за ним мав спостереження, маючи сумнів у благодетельному впливові його на селянське середовище і в користі його вчительської діяльності. Це старий

<sup>21</sup> Секретное донесение директора народных училищ Подольской губернии (№ 1163 от 18 февраля 1914 г.) на секретное предложение попечителя Киевского учебного округа (№ 20 от 1 февраля 1914 г.) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2-а. – 182 арк. – Арк. 58–61.

свавільний, упертий, завжди невдоволений своїм становищем, просякнутий духом протесту; часто у нього відбуваються непорозуміння зі священниками-законоучителями, оскільки він не проти керувати селянами і у справах їх парафії. Керівництву Пащенко підкоряється лише в силу необхідності.

12. [...] Інспектор 6-го району у приватних бесідах з учителями не рекомендував їм записуватися у члени з'їзду, а вчителю Галевичу, якого бажала відрядити на з'їзд Ямпільська земська управа, заборонив їхати, забравши у нього виданий земською управою дозвіл; інспектор 7-го району не допустив розсилку Ольгопольською повітовою земською управою по училищах повідомлень від організаційного комітету з програмами занять [...].

Михайло Пащенка варто, на мою думку, звільнити від учительської служби, оскільки безкарне свавілля старого вчителя слугує дурним прикладом для вчителів молодих.

Директор народних училищ Подільської губернії

#### Додаток В.3.10.

#### **Звіт за відрядження в Санкт-Петербург на з'їзд з питань народної освіти запасного вчителя по Кам'янецькому повіту А. С. Ганджія<sup>22</sup>**

До Петербургу я був відряджений Кам'янецькою повітовою Земською Управою за поданням п. Голови Училищної Ради і з дозволу п. Інспектора народних училищ. [...] З'їзд тривав протягом 12 днів; з 23 грудня по 3 січня включно. Пленарних засідань було два: 23 грудня і 3 січня.

Учасники з'їзду. У перший же день занять з'їзду було зареєстровано 6200 учасників; згодом кількість їх зросла до 3000.

Більшість учасників – народні вчителі й учительки. Переважали останні. Думаю, що вчительок було близько 70% загального числа членів з'їзду.

<sup>22</sup> Отчет по командировке в Санкт-Петербург на съезд по вопросам народного образования по Каменецкому уезду А. С. Ганджия (1914) // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2-а. – 182 арк. – Арк. 63–66 зв.

Окрім учителів у роботі з'їзду брали участь інспектори народних училищ, службовці відділів народної освіти при Земських і Міських Управах, редактори і співробітники педагогічних журналів, члені різних просвітницьких товариств, – які в більшості своїй мають дуже віддалене відношення до народної школи, – дилетанти народної освіти. [...]

Ці «дилетанти», з моєї точки зору, і складали душу з'їзду, вони ж і визначали спрямування роботи останнього.

Авторитетом високоосвічених людей, прибічників справжньої просвіти, вони імпонували рядовому селянському вчителю, який не зважився опонувати їм навіть у тому випадку, якщо останній відчував невідповідність між проголошеними ними положеннями і своїми спостереженнями над реальним життям школи. [...] Значна частина учасників з'їзду відряджена земствами, а також міськими і сільськими товариствами. [...]

Заняття з'їзду. Перед відкриттям з'їзду було здійснено молебень у Казанському Соборі. На молебні були присутні міністри, члени організаційного комітету з'їзду і значна частина учасників з'їзду.

Протоієрей о. Орнатський [...] торкнувся ролі народного вчителя на селі; відзначив занепад моральності в селянському середовищі, розвиток хуліганства, – як результат занепаду релігійності: поверніть церкві чада її» завершив таким зверненням до вчителів пастир свою промову.

[...] До виборів президії з'їзду [...] учасники з'їзду поставилися пасивно; пройшли «свої люди», намічені комітетом з'їзду.

[...]

Інородна комісія. Від участі в засіданнях інородної комісії, куди передані були й доповіді про школу в Малоросії, я ухилився з міркувань принципового характеру.

Я вважаю абсолютно не припустимим, щоб долі Російської Державної школи в Малоросії вирішувалися голосами татар, киргизів, латишів, євреїв та інших інородців.

Зарахування ж до останньої і малоросів я вважав сумним непорозумінням і особистою образою

Ні жодного засідання цієї комісії я не відвідав і переконав і інших знайомих мені вчителів вчинити так само; причому ми домовилися заявити свій протест при обговоренні постанови цієї комісії у пленарному засіданні з'їзду.

Доповіді. [*Прослухано було понад 400 доповідей*]

[...] Ідеальна школа, яку вони малюють у своїх доповідях, однаково може бути і школою на яких-небудь островах Фіджі [...] якою завгодно, але не тою, яка потрібна нам. Бажання мати школу російську, національну я не відчув у доповідях.

З доповідей 3-ї секції [*підготовка учительського персоналу – Л. Є.*] з'ясувалося, що «душа школи» – учитель недостатньо культурний, мало освічений взагалі і в галузі педагогічних питань – зокрема.

Заключення. [...] З'їзд у цілому не повинен у тих абсурдних постановах, які, наприклад, ухвалені в іногородній комісії. [...]

Для мене очевидно, що народний учитель у більшості своїй щиро бажає добра своїй Батьківщині і глибоко відданий Престолу.

Запасний учитель Кам'янецького повіту

А. Ганджій



Додаток В.3.11.

**Всеросійський з'їзд в Санкт-Петербурзі з питань народної освіти [Звіт  
окружного інспектора] (1914) <sup>23</sup>**

I. Організація з'їзду

[...]

До складу організаційного комітету З'їзду увійшли переважно представники інтелігенції обох столиць. Рядових учителів початкових училищ у складі комітету не було. [*У числі членів комітету були Лубенець, Вахтеров, Сірополко, Чарнолуський, Ковалевський та ін.* ]

Але у складі організаційного комітету була ще група осіб, яскраво не зареєстрованих, але таких, що дуже впливали на хід багатьох справ на з'їзді. Це – група представників соціал-демократичних фракцій [...], представлена вихованцями Петроградського учительського інституту. [Серед впливових названо групи сенатора Мамонтова, графині В. Н. Бобринської і Паніна, князя В. М. Голіцина].

[...] Інородці, в особі євреїв, вірмен, латишів та ін., достатньо чітко заявили про себе сепаратистськими прагненнями. Нарешті уперше виступило у зв'язку з інородною групою «українофільське мазепинство», як течія, просякнута прагненнями культурного й політичного сепаратизму. [...] Не можна при цьому не відзначити, особливої люб'язності, яку виявили члени організаційного комітету у ставленні до інородців, заснувавши для них особливу комісію «з навчання і виховання у місцевостях з інородним населенням». [...] Найбільш радикальні постанови буди винесені саме цими комісіями.

[..] Що стосується комісії з освіти у місцевостях з інородним населенням, то вона виправдала закріплену за нею назву інородної комісії. У цій комісії не було чути російської мови. Говорили на дуже різних мовах, але не російською і навіть не малоросійським наріччям. Сама комісія засвідчила свій інородний склад, коли на вечірньому засіданні 26 грудня після доповіді п. Єнікеєва у

<sup>23</sup> Всероссийский съезд в Санкт-Петербурге по вопросам народного образования [Отчет окружного инспектора] (1914 // О Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 256. – Спр. 2-а. – 182 арк. – Арк. 144–153 зв.

відповідь на обмовку одного з ораторів «усі ми, росіяни» аудиторія заволатала: «ми не росіяни».

[...] Усякий, хто бажав, міг без особливих зусиль потрапити на засідання іногородної комісії.

[...] До честі більшості російських учителів і вчительок варто сказати, що не вони були причиною перетворення деяких засідань з'їзду на політичні мітинги.

Опозиційний депутат Держдуми Г. Дзюбинський: «Поки не радійте надіям на покращення: їдьте й виховуйте свідомість селянської і робітничої маси, намагайтеся зробити з них вільних громадян, а не рабів, бо державна школа виховує лише рабів».

Г. Френкель, що пробрався на з'їзд як представник товариства «Друзів Музики», виступав у іногородній комісії [...] дозволив собі назвати великоруський народ гнобителем усіх іногородців, і про урядову політику висловився, що в ній панує звірячий націоналізм і нетерпимість. Взагалі в іногородній комісії ганьбити російську державність і культуру було справою звичною і вважалося правилом хорошого тону.

[...] Палкі промови п. Лубенця, Левітіної і Штурман про вільне виховання не змусили учителів відмовитися від класної дисципліни.

[...] Окрім офіційної задачі у керівників з'їзду була інша, секретна мета, яку вони ставили вище першої – прагнення заразити народного вчителя опозиційним духом, переконати, що він ... «культурний одинак»... і «безправний раб».

[...] Безперечно, що частина учителів повернулася зі з'їзду з дещо перебільшеним явленням про роль народного вчителя.

[Окружний інспектор]

## Додаток В.4.

ЗМІСТ БІБЛІОТЕК ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ЗА СВІДОМІСТЮ УЧНІВСЬКОЇ  
МОЛОДІ

## Додаток В.4.1.

**Циркуляр попечителя Харківського навчального округу начальниці  
Валківської жіночої гімназії, № 1638 від 26 січня 1916 р.<sup>24</sup>**

За відомостями, які дійшли до управління Київського навчального округу, у деяких листах, що надсилаються до армії із внутрішньої Росії й назад, просочується настрій про очікування найшвидшого миру й відчувається втома від війни серед слабкої частини населення. Беручи до уваги, що Государ Імператор, а з ним і вся добrorозсудлива Росія тверди вирішили боротися доти, доки ворога не буде вигнано за межі вітчизни, і що школа в теперішній час не може ухилитися від поширення через своїх наставників і населення правильного погляду на події, що їх переживає наша Батьківщина, управління Київського навчального округу доручило окружному інспектору округу Я. Д. Коблову скласти відповідного змісту брошуру для поширення її серед шкіл і народу.

Брошура ця під заголовком «перемога чи рабство» отримала схвалення п. Головнокомандуючого армії Південно-Східного фронту генерала-ад'ютанта Іванова і виписана в його розпорядження у великій кількості для поширення серед військ, робітників військового відомства і поранених, які перебувають у військових лазаретах.

Беручи до уваги всю важливість якомога більшого поширення серед населення правильного погляду на збройну боротьбу народів, що відбувається, п. попечитель Київського навчального округу просить брошуру п. Коблова рекомендувати до придбання у бібліотеки підвідомчих мені навчальних закладів або роздачі учням.

<sup>24</sup> Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа начальнице Валковской женской гимназии, № 1638 от 26 января 1916 г. [О распространении в учебных заведениях брошюры Я. Коблова «Победа или рабство»] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1916). – ДАХО. – Ф. 654. – Оп. 2. – Спр. 1. – 259 арк. – Арк. 16.

У зв'язку з цим прошу Вас, рекомендувати учням ввірених Вам навчальних закладів означене вище видання. Умови виписки брошури наступні: ціна брошури 6 коп., висилається тільки за готівкові гроші і накладеним платежем, пересилка за рахунок покупця [...].

#### Додаток В.4.2.

### **Обвинувальний акт щодо міщанина Івана Павловича Товстухи // Справа про звинувачення міщанина м. Березни Чернігівській губернії Товстухи І. П. у збереженні брошур Бебеля «Академіки і соціалізм», Каутського «республіка і соціал-демократія у Франції» та ін. (1909–1915)<sup>25</sup>**

13 липня 1909 року [...] було проведено обшук у квартирі міщанина Івана Павловича Товстухи, що проживає в м. Чернігові, під час якого було виявлено бібліотеку, що складалася з 238 томів, – каталог до цих книг з датою на ньому «20 липня 1908 року» і зошит із написом «штрафи», в якому були записані, очевидно, псевдоніми різних осіб і проти них позначені числа з буквами «р» та «к».

У числі знайдених книг виявилися наступні: «Академіки й соціалізм» – тв. Бебеля, «Єврейські погроми і єврейське питання» – тв. Каутського, «Чим люди живуть» – тв. Дікштейн і «Конституція визволителів» – тв. Троцького, – по два екземпляри кожного найменування, – потім по одному екземпляру: «Республіка і соціал-демократія у Франції» – тв. Каутського, «Про червоних і чорних» – тв. Кельман, «Хліб, світло і свобода» – тв. Плеханова, «Чого хочуть люди, які ходять з червоним прапором», «Науки і мухи» – тв. Лібкнехт, «Наші найближчі вимоги й кінцева мета» – тв. Єрманського, «Справа Гершун чи так звані бойові організації», «Марія Спиридонова», «каральна експедиція» і «Нариси сучасних страт» – тв. Владимірова, «Оповідання з Російської історії», «пролетарська боротьба в Росії» – тв. Мартова, «про значення Російської

<sup>25</sup> Обвинительный акт о мещанине Иване Павловиче Товстухе // Дело по обвинению мещанина г. Березны Черниговской губ. Товстухи И. П. в хранении брошюр Бебеля «академики и социализм», Каутского «республика и социал-демократия во Франции и др.» (1909–1915). – ЦДАУК. – Ф. 318. – Оп. 1. – Спр. 1896. – 137 арк. – Арк. 2–4 зв.

революції» – тв. гр. Л. Толстого, «Російський робітник у революційному русі» – тв. Плеханова, повість «Мати» – тв. Горького, «З неволі», «19 лютого» – тв. Рязанова, «Не вбий», «Лист до фельтфебеля» та «Офіцерська грамотка» – тв. гр. Л. Толстого, «Росія і революція» – тв. Парвуса, «Помираюче суспільство й анархія» – тв. Граве, «Люмпенпролетаріат і революція», «Боротьба за загальне виборче право в Бельгії» – тв. Броніна, «Невже це так треба» – тв. гр. Л. Толстого, «Вперед», «Анархізм, його теорія і практика» – тв. Ветрова, «Соціаліста упіймали», «В очікуванні страти» – тв. Шевцова, «Корисна збірка платформ усіх російських політичних партій», «Програми російських політичних партій», «Задачі пропаганди на селі» – тв. Колпер Морель, «На ту ж тему» – тв. Виховського.

Як пояснив Іван Товстуха, знайдені книги він «скуповував протягом кількох років, створив собі бібліотеку з них і роздавав книги для читання своїм знайомим», при чому записуючи в зошиті для штрафів плату за користування книгами і штрафи, що накладалися на них за довге користування книгами, відзначав читачів псевдонімами, відкрити які не бажає.

Зміст названих вище книг і брошур [...].

[...] Іван Павлович Товстуха, 20 років, обвинувачується в тому, що протягом 1908 і 1909 років у м. Чернігові в цілях поширення давав різним особам, дізнанням не встановленим, знайдені у нього під час обшуку 13 липня 1909 р. брошури [...], знаючи, що брошури ці за змістом своїм закликають до насильницького повалення встановленого основними законами образа правління в Росії та існуючого в Росії суспільного ладу, до непокори і протидії закону, ворожнечі між окремими класами, насильства і між робітниками і господарями, а військових чинів закликають до порушення обов'язків військової служби, оскільки у перерахованих брошурах доводиться необхідність повалення насильницьким шляхом Самодержавства, скликання установчих зборів і встановлення в Росії демократичної республіки, знищення приватної власності на землю, селянам і робітникам рекомендується створювати великий спротив агентам уряду й боротися всіма силами проти капіталістів, фабрикантів і поміщиків, а нижніх військових чинів закликають не слухати їх начальства. [...]

Тов. Прокурора Судової Палати  
Заява прокурору  
Чернігівського окружного суду  
від Івана Павлова Товстухи,  
притягнутого за ст. 129

Чесць маю заявити Вашому Превосходительству, що вступивши нинішнього року до Київського комерційного інституту, я бажаючу слухати курс лекцій, виїжджаю з м. Чернігова до м. Києва 25 вересня ц. р. Мою точну київську адресу маю честь повідомити Вам одразу як приїду до м. Києва, як тільки зніму там квартиру.

16 вересня 1909 р.  
м. Чернігів,  
Мстиславська вул, № 61 .

І. Товстуха

[...]

Маю честь заявити Вашому Превосходительству, що я вернувся з м. Києва, де жив із 26 вересня ц. р., назад до м. Чернігова і буду тут жити на колишньому місці [...].

13 жовтня 1909 р.  
м. Чернігів

І. Товстуха

[...]

Вирок Київської Судової Палати  
по кримінальному Департаменту,  
в закритому засіданні за участю станових представників

[...] визнано винуватим й засуджено до заслання на поселення і позбавлення низки прав.

*[Клопотання про відновлення прав було відхилене – Л. Є.]*

## Додаток В.4.3.

**Секретний лист директора народних училищ Херсонської губернії,  
№ 6879 від 1 вересня 1911 р.<sup>26</sup>**

За міністра народної освіти п. товариш міністра, барон Таубе в секретній пропозиції від 5 цього серпня, за № 562, просить зробити розпорядження про негайне вилучення з ужитку в народних школах, курсах для дорослих та інших навчальних закладах книги під заголовком «П. Казанцев. Буквар і перший курс позашкільної освіти : Тип. Товариства І. Д. Ситіна, Москва, 1907»

З огляду на очевидно виражене революційне її спрямування.

Про це повідомляється для негайного і неухильного розпорядження.

---

<sup>26</sup> Секретное письмо директора народных училищ Херсонской губернии, № 6879 от 11 сентября 1911 г. [Про заборону підручника] // Циркуляры и распоряжения министерства просвещения, попечителя Одесского учебного округа и директора народных училищ [...] Секретные бумаги. – ДАОО. – Ф. 298. – Оп. 1. – Спр. 2. – 242 арк. – Арк. 9.

## Додаток В.5.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

(контроль за переліком і змістом навчальних дисциплін, підручників,  
бібліотечних фондів, мови навчання)

## Додаток В.5.1.

**Рапорти викладача Навроцького директору Глухівської гімназії<sup>27</sup>**  
**(від 2 грудня 1895 р.)**

Відповідно августійшої волі Його імператорської Величності Государя Імператора, Його Величність Великий князь Володимир Олександрович велів невинно дбати про розвиток у учнівської молоді естетичного почуття, з метою чого взяв під своє покровительство «Художній музей», «Школи малювання», «Товариство заохочення мистецтв», призначив конкурси учнівських робіт із малювання, креслення й моделювання в навчальних закладах і т. п.

З огляду на це, а також і те сумне явище, що учениці глухівської гімназії ведуть украй одноманітне життя, що пригнічує юну душу, маю честь покійно просити Ваше Превосходительство дозволити їм навчатися малюванню у пообідній час, двічі на тиждень, незалежно від того – чи будуть вони встигати по іншим предметам чи ні, оскільки брак естетичного розвитку тягне за собою недоліки релігійного й морального почуття.

Про щире бажання займатися заявили наступні учениці [*представлено список із 48 заяв – Л. Є.*].

[*З пояснення директора Глухівської жіночої гімназії*]:

Викладання малювання у Глухівській жіночій гімназії [...] поставлене в умови точного виконання вимог і вказівок таких само програм і планів, виданих і затверджених Міністерством для чоловічих гімназій 31 липня 1872 р. і через

<sup>27</sup> Рапорт преподавателя Навроцкого директору Глуховской гимназии (от 16 декабря 1896 г.) // О введении дисциплинарных правил для учащихся и вообще по вопросам, касающимся учебной части в средних и высших учебных заведениях (9 января 1897 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 707. – Оп. 148. – Спр. 35. – 27 арк. – Арк. 3–7.



нестачу матеріального забезпечення в гімназії і незначного числа вчителів цього предмета.

**(від 18 грудня 1896 р.)**

Відповідно до циркуляра [...] п. Міністра народної освіти, в якому, між іншим, сказано, що «має бути надано учням більше відпочинку, необхідного у їхньому віці і можливість займатися мистецтвами, як предметами, що доповнюють навчання», маю честь покійно просити Ваше Превосходительство відмінити заборону, яка позбавляє учнів Глухівської гімназії можливості займатися у пообідній час малюванням і відвідувати це корисне заняття, що слугує прекрасним засобом для досягнення естетичного й морального розвитку учнів, без якого вони легко піддаються дурним впливам, що залишають мимовільні сліди на все життя, чому ми, на жаль, нерідко, й бачимо приклади.

На доказ того, що зумів викликати в учнів жвавий інтерес до малювання, попри [...] усілякі підступи моїх ворогів [...] та обставина, що число учениць, які займаються малюванням, у мене минулого року була 55% [...], а в теперішньому – 80 %; і число учнів [...] минулого року 48 %, а цього року – 70.

Наведені цифри, як мені здається, досить красномовно говорять про мій добрий вплив на учнів і про потребу малювати, що в них живе, ігнорувати яку, на мою думку, просто – злочин, і особливо це можна сказати по відношенню до глухівських гімназій, де учні майже позбавлені всяких розваг, як, наприклад, театру, учнівських спектаклів, концертів, ігор на свіжому повітрі, періодичних екскурсій і т. п. Навіть танці для них уведені лише цього року. Звідси зрозуміло те почуття озлоблення, з яким учні завжди ставляться до цих закладів [...].

**Виписка з особливого журналу Комітету Міністрів 10 травня 1908 р. У справі про порядок виконання п. 7 Іменного Найвищого Наказу 12 грудня 1904 р. відносно іншоплеменних народностей<sup>28</sup>**

Звернувшись до обговорення заходів, які відповідно до п. 7 Наказу 12 грудня 1904 р., мали бути застосовані до іншоплеменних народностей, що населяють східні губернії, зокрема татар, киргизів, калмиків, черемисів, чувашів, мордви і т.п. Комітет висловив своє глибоке переконання, що однією з Головних потреб указаних племен, більше чи менше сильно відсталих за своєю освітою від великоруського населення, є повне приєднання їх до начал загальноросійської культури й громадянськості. Вирішенню такої задачі було приділено особливу увагу Уряду ще в 60-х роках минулого століття, коли Міністерством народної освіти було порушено питання відносно тієї системи, якою належало керуватися у справі просвіти інородців східних губерній, а саме: чи варто надавати головне значення засвоєнню ними російської мови, поставивши вивчення її безпосередньою метою всього навчання інородців або ж, навпаки, варто підготувати інородців до сприйняття російської мови й культури шляхом попереднього загального підняття їх розумового й морального розвитку, при початковому навчанні їх на їхніх рідних наріччях.

Означене питання після подібного його обговорення як у центральному управлінні названого міністерства, так і місцевими його органами – повітовими й губернськими училищними радами й радами попечителів навчальних округів східних губерній, був дозволений у останньому вказаному напрямку і, з огляду на Доповідь міністра народної освіти, що найвищим чином затверджена 26 березня 1870 р., були прийняті правила про освіту інородців, основані на пропозиціях, вироблених із цього питання директором Казанської вчительської семінарії Ільмінським. Головні положення цих правил зводяться до того, що у всіх місцевостях, де інородницьке населення є переважаючим за чисельністю і,

---

<sup>28</sup> Виписка из особого журнала Комитета Министров 10 мая 1905 г. по делу о порядке выполнения п. 7 именного Высочайшего указа 12 декабря 1904 г. в отношении иноплеменных народностей // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906). – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 арк. – Арк. 108–110 зв.

притому, дуже мало обрусілим, повинні засновуватися за рахунок держави особливі інородницькі школи, окремо від хрещених інородців і для магометан, – у яких викладання здійснюється спочатку на інородницьких наріччях, із поступовим переходом на російську мову і з застосуванням для цього книг, надрукованих російськими буквами на інородницьких наріччях, і доручається вчителям із середовища відповідних інородницьких племен, які знають російську мову або з росіян, які володіють тим чи іншим інородницьким наріччям. У районах зі змішаним населенням – російських та інородницьких, правилами 1870 р. було заплановано влаштування шкіл для спільного навчання російських і хрещених інородців із викладанням у них російською мовою і з допущенням інородницьких наріччів у якості допоміжного засобу навчання. Для нехрещених же інородців, які проживають спільно з російським населенням, правилами 1870 р. рекомендувалося влаштовувати особливі підготовчі класи при початкових училищах загального для імперії типу, а також вводити в магометанських школах – мектебе й медресе вивчення російської мови, яке здійснювалося б спочатку за допомогою місцевого наріччя. З метою підготовки вчителів для шкіл інородців – як хрещених, так і поганських – у 1870 р. було вирішено заснувати особливі учительські семінарії у найголовніших центрах інородницького населення (Казані, Уфі й Сімферополі), і в 1874 р., унаслідок удосконалення правил 1870 р., з'явилося роз'яснення Міністра народної освіти про те, щоб особи, які бажають отримати звання вчителя інородницьких шкіл, мають складати особливе випробування на знання власного інородницького наріччя.

Протягом тридцяти років, що минули з часу прийняття системи Ільмінського, Міністерством народної освіти відкривалися на підставі правил 1870 р., як учительські семінарії і школи в м.м. Казані, Симбірська, Оренбурга, Сімферополя і м. Бірська, Уфимської губернії, так і нижчі інородницькі школи з початковим викладанням на інородницьких наріччях. За відгуками осіб, які у різні часи ревізували названі навчальні заклади, влаштування останніх привело до цілком позитивних результатів. Діти, які закінчують курс початкових

іноземних шкіл виявляють повний інтерес до російської мови, іноземне населення при цьому не виявляє невдоволення шкільними порядками. Однак попри наведені обставини, постановка справи народної освіти, не може вважатися вільною від недоліків. Через невизначеність, якою відзначилися правила 1870 р. в питаннях про вибір у кожному окремому випадку того чи іншого типу іноземних шкіл, поширення цих шкіл у східних губерніях було поставлено в найближчу залежність від погляду місцевих посадових осіб Міністерства народної освіти – попечителів навчальних округів і здебільшого не було захищене від впливів особистих поглядів останніх. Разом із тим до теперішнього часу ще не встиг утворитися достатній контингент учителів, які б цілковито підходили для викладання в іноземних школах, у зв'язку з чим навчання у названих школах доводилося іноді, відступаючи від правил 1874 р., доручати особам, які не знайомі з місцевими наріччями. Усунення недоліків, що виявилися у постановці справи освіти іноземців східних губерній, покладено тепер на засноване на підставі Найвищого Його Величності повеління від 7 травня ц.р., при міністерстві народної освіти Наряду з питання про освіту іноземців.

Обговоривши вищевикладене, Комітет, зі свого боку, визнавав, що ухвалений у 1870 р. Міністерством народної освіти порядок користування іноземними наріччями, як засобом для поступового залучення окремих іншоплеменних груп до загальноросійської громадянськості, є, за умови послідовного введення його в життя, найкращим забезпеченням довірливого і співчутливого ставлення іноземних племен до вжитих Урядом щодо них просвітницьких заходів. Разом із тим, вбачаючи, що правила 1870 р. про освіту іноземців були встановлені в порядку вищого керівництва і, за винятком лише окремих постанов про вчительські семінарії і школи, не увійшли до Статутів навчальних установ і навчальних закладів (Зв. Зак. Т. XI, ч. I, вид. 1893 р.), Комітет вважає цілком своєчасним надати правилам про нижчі навчальні заклади для народностей східних губерній такий самий характер законодавчих норм, які мають тепер відповідні постанови про народні школи в губерніях

Західного краю, Царства Польського й Прибалтійських. Такий самий характер законодавчої норми варто було би, на думку Комітету, надати й вимогам правил 1874 р. про те, щоб учительський персонал інородницьких шкіл східних губерній мав достатні для викладання в означених школах знання місцевих наріччів.

Відповідно до висловленої Генерал-Лейтенантом Глазовим думки про повне застосування, на вищевикладених засадах, правил 1870 та 1874 рр. до освіти іншоплеменних народностей східних губерній, Комітет узяв до відома, що всі наступні питання, пов'язані з застосуванням вказаних правил, будуть своєчасно, після завершення занять згадуваної Наради, представлені міністром народної освіти на обговорення Державної Думи.

Поруч із викладеними особливостями постановки народної освіти у інородницьких племенах у заявах, що є на розгляді Комітету Міністрів, вказуються деякі обмеження, що їх відчують особи магометанського віросповідання в галузі шкільного навчання й викладання. У клопотаннях, що надійшли до Комітету від мусульманських товариств, вбачається, що магометани часто стикаються з негативним ставленням місцевого училищного керівництва до їх прохань про призначення їм стипендій і допомоги під час проходження курсу середніх і навіть вищих навчальних закладів, а також при призначенні на посаду викладачів із їхнього середовища, що мають необхідний для цього ценз. Відмови в задоволенні подібних прохань магометан оснований винятково на різночасово виданих Міністерством народної освіти розпорядженнях, оскільки в законі від 3779 ч. і., Т. XI, Зв. Зак., вид. 1893. Статуту навчальних установ і навчальних закладів є лише заборона присвоювати особам нехристиянських віросповідань звання домашніх учителів і наставників. З приводу подібних обмежень магометан у їхній педагогічній діяльності і при навчанні їх у навчальних закладах Комітет вбачає, що збереження таких обмежень, що не викликалися, очевидно, міркуваннями загальнодержавної користі, створює лише підґрунтя для невдоволення в середовищі магометанського населення, і висловлюється з огляду на це за відміну адміністративних розпоряджень, на яких оснований вказані вище обмеження

магометан, Комітет разом із тим, визнає необхідним доручити Міністру народної освіти потурбуватися про перегляд, у встановленому порядку, постанов Ст. 3779 Статуту навчальних установ і навчальних закладів про заборону присвоювати магометанам звання домашніх учителів і наставників.

Звіряв:

за столоначальника Канцелярії  
попечителя Харківського навчального округу В. Петрова.

ДОДАТОК В.6.  
КОНТРОЛЬ ЗА БЛАГОНАДІЙНІСТЮ ВЧИТЕЛІВ

Додаток В.6.1.

**Лист-роз'яснення директора народних училищ Харківської губернії  
вчителю-інспектору Ізюмського міського училища від 28 серпня 1908 р.<sup>29</sup>**

Роз'яснення урядового сенату питання щодо приналежності осіб, які обіймають посади з правами державної служби, після обрання у дворянські і земські зібрання і міські думи, до політичних партій, союзів і товариств  
[На основі збірника узаконень і розпоряджень уряду № 82, ст. 564 (від 30 квітня 1908 р.)]

Посадові особи, які отримують свої повноваження від державної влади і діють на виконання її доручень, не можуть очевидно бути ворогами існуючого державного порядку, протидіяти починам уряду і підтримувати вороже до нього ставлення, а тому не можуть належати до таких політичних організацій, цілі й прагнення яких спрямовані до протидії уряду і протирічать програмам урядової діяльності. [...]

Тим більше нетерпима і всяка активна в цьому відношенні агітація. Що стосується осіб, впливи яких викликають такого роду вчинки, як приналежність до ворожих уряду політичних партій, союзів і товариств, так само як і протиурядова агітація у всіх вищевикладених випадках, то в цьому відношенні Урядовий Сенат зупиняється перш за все на тому безперечному положенні, що такі службовці [...] не можуть бути терпимі на службі і мають бути звільнені з посади. [...] Звільнення це чи відсторонення від посади, будучи не покаранням, а лише неминучим наслідком порушення основних положень державної служби

---

<sup>29</sup> Письмо-разъяснение директора народных училищ Харьковской губернии учителю-инспектору Изюмского городского училища, № 2560 от 28 августа 1908 г. [О неблагонадежности учителей ввиду их принадлежности к политическим организациям] // Циркуляры дирекции народных училищ Харьковской губернии и протоколы заседаний педагогического совета (1908). – ДАХО. – Ф. 762. – Оп. 1. – Спр. 27. – 25 арк. – Арк. 14–14 зв.

[...] може наступити лиш у дисциплінарному порядку, за розпорядженням певної владної інстанції, оскільки саме в дисциплінарних функціях керівництва, найближчим чином здійснюється узгодження виконання служби підлеглими з вимогами, що виходять із сутності службової справи, причому звільнення зі служби службовців, призначених від уряду, як благонадійність, має наступити в порядку 788 ст. Статуту про службу. Повідомляючи про викладене [...], міністр народної освіти просить оголосити підвідомчим мені чином і службовцям усіх навчальних закладів відомства міністерства народної освіти ввіреного мені округу про вказане роз'яснення урядового сенату.

[...] Прошу Вас зібрати підписки від усіх службовців у ввіреному Вам навчальному закладі і разом із Вашою підпискою надіслати до дирекції, із зазначенням у супровідному документі, чи всі службовці дали підписки і якщо ні, то хто саме відмовився дати підписку.

Директор.



## ДОДАТОК В.7.

## ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

## Додаток В.7.1.

**Лист директора народних училищ Харківської губернії вчителю-інспектору Ізюмського міського училища, № 3968 від 16 листопада 1908 р.<sup>30</sup>**

До управління навчального округу, особливо останнім часом надходять численні клопотання начальників навчальних закладів і різних комітетів про дозволи на влаштування танцювальних вечорів, балів, концертів і навіть драматичних спектаклів із залученням до участі в них учнів не лише в якості відвідувачів, але й виконавців, причому вечори ці, бали й вистави бувають платні, участь у них беруть не лише учні, але й ті, хто не навчається, і влаштовуються вони іноді не в стінах навчального закладу. Попечитель округу не може не звернути увагу п.п. начальників середніх навчальних закладів на те, що особливо влаштування драматичних спектаклів вельми відволікає не лише учнів і учениць, які безпосередньо беруть участь у цій справі, але й інших від правильного ходу навчальних занять при нетривалості навчального півріччя, яке переривається ще й численними святковими та іншими не навчальними днями. Немислимо, щоб учні, які готуються виступити у драматичній виставі, приділяли скільки-небудь уваги щоденним шкільним заняттям і підготовці до уроків. Окрім сильного напруження пам'яті при засвоєнні ролі весь настрій учня зосереджується на вечорі, призначеному для вистави і на очікуваному ним у зв'язку з цим задоволенні свого марнославства. Відтак, з огляду на вкрай шкідливий вплив вечорів, балів, концертів і вистав на загальний хід занять і розвитку учнів, попечитель округу просить протягом навчального часу ніяких

---

<sup>30</sup> Письмо директора народных училищ Харьковской губернии учителю-инспектору Изюмского городского училища, № 3968 от 16 ноября 1908 г. [О нежелательности устройства школьных драматических спектаклей] // Циркуляры директора народных училищ Харьковской губернии (1908). – ДАХО. – Ф. 762. – Оп. 1. – Спр. 27. – 25 арк. – Арк. 22.

вечорів, балів, концертів, а тим паче драматичних вистав не влаштовувати у ввіреному Вам навчальному закладі, а відкладати подібні розваги, у виховному відношенні небезкорисні, особливо при дотриманні деяких умов відносно нагляду, тривалості вечорів, характеру програм і т.ін. на час Різдвяних канікул і днів Масляної. При цьому, ясна річ, що залишаються в повній силі неодноразово висловлені заборони залучати учнів до продажу квитків і розвезенню їх по домах на влаштовані як навчальними закладами, так і батьківськими комітетами розвагами з доброчинною метою

Повідомляється до керівництва й виконання.

Директор.

#### Додаток В.7.2.

### **Циркуляр попечителя Харківського навчального округу директору 1-ої гімназії, № 14586 від 26 жовтня 1905 р.**

[Про Союзи та різного роду Зібрання вчителів]<sup>31</sup>

Останнім часом все частіше й частіше стали з'являтися, переважно у пресі, відомості про союзи й різного роду зібрання учнів різних навчальних закладів міністерства народної освіти, при цьому виявляється:

1) що не лише не отримувалися необхідні дозволи на утворення названих союзів і зібрань, але навіть організатори їх не повідомляли про це найближче керівництво, що робить, звичайно, ці союзи й зібрання таємними і повною мірою незаконними;

2) що цілі, які переслідують ці союзи й зібрання, й ухвалені ними відповідно до цих цілей резолюції, є не лише не припустимими взагалі, але ще, до того ж такими, що мають зухвалий характер по відношенню до Уряду, зокрема по відношенню до Міністерства народної освіти.

<sup>31</sup> Циркуляр попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковской 1-ой гимназии, № 14586 от 26 октября 1905 г. [О союзах и разного рода собраниях учащихся] // Циркуляры попечителя Харьковского учебного округа (1904–1906) – ДАХО. – Ф. 265. – Оп. 2. – Спр. 23. – 151 с. – Арк. 130–131 зв.

З огляду на це, п. Міністр народної освіти, пропозицією від 21 червня цього року, за № 12550, просить вказати педагогічному персоналу Харківського навчального округу на недоречність подібного роду дій з боку тих, хто дозволив собі подібні негідні педагогів, у справжньому значенні слова, вчинки й поставив цей персонал до відома про нижчевикладене.

Міністерство народної освіти не лише не заважає, але й охоче йде назустріч благому почину у справі заснування всякого роду вчених і педагогічних товариств, які мають на меті сприяння розвитку вітчизняної науки, збагаченню знань учнів, покращенню постановки педагогічної справи і т. п. У зв'язку з цим Міністерство при виникненні необхідності змін у ході вченої й навчальної справи і між іншим при виробленні реформи навчальних закладів, що завершується, не ухиляється від думок досвідчених педагогів, а навпаки, збираючи їх у відповідних комісіях, дає їм повну можливість своєю вагомою порадою Міністерству допомогти у цій відповідальній справі. Водночас у Міністерстві народної освіти склався звичай передавати через попечителів навчальних округів проекти нових статутів на розгляд Попечительських Рад, так само й Рад середніх навчальних закладів, щоби цим шляхом скористатися для майбутньої реформи повною мірою думками й міркуваннями, що надходять до Міністерства від компетентних установ і осіб, що дають для справи часто дуже цінний матеріал. З іншого боку, зобов'язуючи школу не лише тільки вчити, але й виховувати ввірених їй дітей, Міністерство надає широкий простір доброму впливу вчителів на учнів, опікуючись, разом із цим, здійсненням свого міцного бажання користуватися сприянням у цій справі і з боку батьків учнів.

У викладеному не можна не побачити, як далекі від істини галасливі нарікання названих союзів і зібрань про нібито існуючу у нас відірваність школи від життя і про бюрократизм, що пригнічує шкільну справу. У дійсності не залишається жодного сумніву в тому, що ці, убрані в улюблену нині форму одностайних постанов, нарікання незаконних союзів і зібрань переслідують особливі замасковані цілі й викликаються зовсім не добрими намірами принести користь вітчизняній школі, а особистим марнословним бажанням не відставати

від інших так само незаконних союзів і зібрань, які влаштовують маніфестації виразно специфічного характеру.

Такого образу дії, що аж ніяк, звичайно, не відповідають тому високому становищу у суспільстві, яке личить представникам ученого й педагогічного персоналу, що, безперечно, вносять сум'яття в навчально-виховну справу країни, необхідно покласти край.

З огляду на ці спостереження Його Високопревосходительство просить невідкладно вжити заходи, для припинення утворення незалежних союзів і зібрань із осіб викладацького складу, і водночас просить вважати невідкладною задачею можливий розумовий і моральний вплив для того, щоб змусити таким чином, тих, хто вже приєднався до цих союзів, від них відділитися, а тих, хто не увійшов до них утримуватися від усякої участі у будь-яких союзах і зібраннях, доки такі не будуть визнані законними, до осіб же, які наполягатимуть на своєму, застосувати законом визначені міри.

Разом із тим, Генерал-лейтенант Глазов вважає за потрібне нагадати, що не лише Педради навчальних закладів, але навіть окремі особи вчительського персоналу, якщо вони, дбаючи про користь шкільної справи, побажають віддати свої міркування на розгляд вищого керівництва, можуть скористатися для цього цілком відкритим, законом визначеним, шляхом – подачею своїх заяв, проектів і т. д. або своєму найближчому керівництву або в Педагогічні Ради (Зв. Зак., т. XI, ч. I, ст. 1539, п. 4), звідки ці заяви, проекти і т. п.; після розгляду їх будуть подаватися в Міністерство. Теж саме має бути зроблене і щодо всякого роду клопотань, не виключаючи і про зміни, і про покращення особистого становища учителів; причому, зокрема, для з'ясування пенсійних прав допускаються безпосередні зносини з Управлінням пенсійної каси народних учителів і вчительок, що діє при Департаменті Загальних Справ Міністерства.

Про вищевикладене маю честь повідомити Вас, милостивий пане, для розпоряджень, що від Вас залежать, і для належного виконання.

Керуючий округом.

## ДОДАТОК В.8

### ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ВИХОВНИХ ІДЕАЛІВ

#### Додаток В.8.1.

**Лист до міністра внутрішніх справ від 9 січня 1862 р.<sup>32</sup>**

(уривки)

[...]

Для довіреного мені краю було це ще важливіше відповідно до особливих політичних умов : тут [на Південному-Заході – Л. Є.] національна освіта повинна не лише замінити закостеніле невігластво, але й протидіяти домаганням поляків – релігійним і політичним. [...]

[Це] вимагає суворого урядового нагляду, зумовленого прагненням поляків і Латинського духовенства – взяти ініціативу у справі народної освіти й виховання й підкорити її своєму впливові, тим більше через виявлення останнім часом систематичних і наполегливих дій польської пропаганди, що схвилювала голови поляків [...].

Найбільш важливий та істотний предмет для сільської школи – це вчителі. Але у нас немає ще ні людей, спеціально підготовлених для цієї посади, ні закладів для їх підготовки [...].

Комітет п.п. Міністрів визнав нагальну необхідність вжити заходи для морального підтримання в Південно-Західному краї пригніченої польським впливом маси корінного російського народонаселення [...] виховуючи молоде покоління в дусі російської народності.

---

<sup>32</sup> Письмо к министру внутренних дел от 9 января 1862 г. (Конфиденциально) // Дело о первоначальном народном обучении в Юго-Западном крае (1852). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. 263 арк. – Арк. 1–10.

## Додаток В.8.2.

**Лист до міністра внутрішніх справ від 10 березня 1862 р.<sup>33</sup>**

(уривки)

[...] Виховання молодого покоління в дусі російської народності є надійним засобом протидії польській пропаганді. [...] Поширюючи російську грамотність між сільським народонаселенням вони [школи – Л. Є.] слугують засобом відсічі посяганням поляків на заведення своїх шкіл [...]. Селяни в теперішній час не спроможні ще самі задовольняти всі потреби шкіл, а в поміщиках-поляках вони не зустрічають співчуття і підтримки: останні розуміють, що школи ці проводять у життя поселян російські елементи і підтримують польський вплив. Успішному ходу навчання заважає також і нестача старанності деяких парафіяльних священиків. [...]

Зростаючі прагнення поляків і латинського духовенства прищеплювати сільському народу шляхом грамотності ідеї про польську народність, для чого вони замахуються заводити школи під різними приводами, то в маєтках поміщиків під виглядом притулків для сиріт, то у вигляді навчання католиків грамоті, то при костьолах для навчання парафіян, спонукають головне [...] керівництво віднаходити засоби протидії.

## Додаток В.8.3.

**Матеріали щодо суперництва між відомством міністерства народної освіти та православного віросповідання**

**Лист Арсенія митрополита Київського до начальника секретної частини Київської губернії в управління Київського воєнного Подільського і Волинського генерал-губернатора (від 31 жовтня 1862 р.)<sup>34</sup>**

<sup>33</sup> Секретное письмо г. министру внутренних дел от 10 марта 1862 г. Из дела о первоначальном народном образовании (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 26–29 зв.

<sup>34</sup> Письмо Арсенія, митрополита Киевского начальнику секретной части Киевской губернии в управление Киевского военного Подольского и Волынского генерал-губернатора (от 31 октября 1862 г.) // О первоначальном народном образовании в Юго-Западном крае (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 258–259 зв.

Чому відбувається те, що тоді як народні училища, і за Вашими намірами і за намірами Вищого керівництва, з тією саме метою і засновувалися, щоби залучити до себе дітей римсько-католицького віросповідання, п.п. засновники цих училищ ні словом, ні ділом римсько-католицьких шкіл, які за Вашим же словом, у Київській губернії безліч, не торкнулися і не торкаються і ксьондзи спокійно продовжують навчати в них, не втративши жодного учня, а лише православні церковно-парафіяльні училища намагаються руйнувати й перетворювати на народні. Чому така нерівність до двох віросповідань. У Вашій волі, а тут криється щось недобре і не для православної лише церкви, але й для всієї Російської імперії небезпечне. Чим інакше пояснити таке дивне явище? Хіба лише тим, що п. Тулов. По дружині своїй римо-католиці, перебуває, можливо, у таємному зв'язку з Католицькою партією і слугує знаряддям Латино-польської пропаганди?

### **Приватні відомості з Києва<sup>35</sup>**

Замість того, щоби допомагати один одному духовне й цивільне відомства ведуть боротьбу за владу і треба сказати, що в цій боротьбі використовується отруєна зброя. Хто розпочав цю війну? Через що вона виникла? Ймовірно ініціатива не належить світській владі, яка в цьому не мала ні найменшого інтересу. Скільки відомо, справа почалася з домагань на гроші [...] Світська влада готова була дати священикам платню як учителям, але цим не вдовольнилися.

(Без автора)

---

<sup>35</sup> Частные сведения из Киева (1862) // О первоначальном народном образовании в Юго-Западном крае (1862). – ЦДІАУК. – Ф. 442. – Оп. 812. – Спр. 9. – Арк. 258–259 зв. – Арк. 14–16. – 14 зв., 15-а.

## Додаток В.8.4.

**Про заснування гуртка студентів-мусульман (1913) <sup>36</sup>****З протоколу засідання Київського мусульманського гуртка  
(20 березня 1913 р.)**

Ми прийшли до того висновку, що в такий тривожний для мусульман час, необхідно нам – студентам – цвіту мусульманської інтелігенції, перейти від слів до діла, розпочати активну громадську роботу, для чого потрібна єдина програма дій, чого можна досягти шляхом з'їзду.

Голова А. Талишинський (*студент університету Св. Володимира*),

Секретар Г. Ахтямова (*курсистка вищих жіночих курсів*)

**Звернення Київського мусульманського студентства**

[...] За ініціативою деяких товаришів було запропоновано загальним зборам гуртка студентів-мусульман в м. Києві взяти на себе ініціативу скликання з'їзду мусульманської молоді.

Мета: зальне об'єднання мусульманської молоді для організованої боротьби з невіглаством нашого народу, а також з нашим спільним ворогом – російським урядом, зокрема, задача з'їзду лише з'ясувати ставлення мусульманської молоді до нашого народу й російського уряду і безперечно ухвалити резолюцію виробити програму й тактику дій роботи мусульманської молоді для боротьби з вищеназваними ворогами.

---

<sup>36</sup> Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк. – Арк. 2, 122.



## Додаток В. 8.5

**Протокол зібрання студентів-мусульман м. Харкова (рукопис)<sup>37</sup>**

«Санкт-Петербург 10-IV-13; в г. Київ, Університет Св. Володимира. К. В. Б.  
Студенту Абуль-Фету-Беку Тильшинському. Київ 12-4-13»

На загальних зборах студентів-мусульман м. Харкова, обговоривши пропозицію товаришів-киян, вирішили відправити в Київ одного представника для участі на попередній нараді з приводу влаштування з'їзду.

[...] Харківське студентство не може не вітати товаришів-киян з добрим починаннями і побажати повного успіху в такому необхідному для студентів-мусульман об'єднанні.

В останні роки мусульманське студентство сильно дезорганізувалося і в суспільстві займало досить хитке становище подібно кораблю під час сильної бурі, і ось на горизонті з'являється світло маяка і з цим з'являється надія на порятунок. Це світло виходить від вас, товариші-кияни і ми, харківське студентство, всіма силами постараємося йти пліч-о-пліч з вами, до досягнення спільного нашого ідеалу – об'єднання, оскільки в цьому наша сила. У надії на світле майбутнє ми глибоко віримо в те, що у нас стане сил, енергії, і головне, солідарності довести до кінця розпочати нами справу.

Члени комісії:

Фархат-бек Агаєв

Багатур-бек Султанов

Султан Векимов

Пачи Гантев

<sup>37</sup> Протокол заседания студентов-мусульман г. Харькова (10 апреля 1913 г.) // Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – Арк. 113.

## Додаток В. 8.6

**Мета з'їзду студентів-мусульман<sup>38</sup>**

Щоб відкрити в кожному університетському місті студентське товариство, яке б сприяло матеріальному становищу бідних товаришів-студентів і підняло б моральний рівень мусульманського народу.

Поширювати в народі книги морального змісту.

Захищати інтереси ісламу.

Тримати студентство у єдності і вести перепис мусульманських студентів Російської імперії.

До складу товариства мають входити всі студенти-мусульмани того міста, де вони навчаються [...].

Бажано влаштувати з'їзд у Санкт-Петербурзі. Цим можна залучити на з'їзд представників мусульманської фракції в Держдумі. [...] Провести зручно після 20 грудня, граничний термін до 1 січня 1914 р.

Питання, які необхідно запропонувати на з'їзді:

- Влаштування земляцтв у всіх університетах.
- Організувати центральний комітет для всіх земляцтв. [...]
- Бути на сторожі інтересів мусульманської народності.
- Видавати журнали й газети, присвячені інтересам мусульманських студентів.
- Випрацювати статут, спільний для всіх університетів.
- Влаштовувати з'їзди щорічно.
- Взаємна допомога земляцтв один одному.
- Запрошувати мусульманських громадських діячів.
- Виробити план відносно реєстрації мусульманських студентів.
- Перекладати популярні видання мусульманською мовою
- Влаштовувати щотижневі вечори.
- Легалізувати майбутній з'їзд.

<sup>38</sup> Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк. – Арк. 127–128.

## Додаток В. 8.7

**Вступне слово на з'їзді студентів-мусульман<sup>39</sup>**

Товариші! Теперішній день має важливе історичне значення, є знаменним у розвитку нашого громадського життя.

У цей день ми спробуємо закласти той фундамент, який має тримати грандіозну будівлю – народної справи і служити надійною опорою її існування. Необхідність такої будівлі очевидна – вона стає ще більше насущною, якщо зосередити увагу нашу на ті численні куточки, де гине у невігластві і в духовних злиднях дорогий серцю кожного з нас народ. Ми, передовий авангард, усвідомлюючи це, не можемо надалі залишатися спокійними глядачами.

Тепер або ніколи! Керуюча усіма нами свідомість вимагає боротьби з теперішнім становищем, і винуватцями його, але немає боротьби без об'єднання, у ньому наша могутність, у ньому збереження нашої національної самостійності, якій загрожує вже російська дійсність.

Ідея об'єднання виникла у київських студентів-мусульман у формі скликання з'їзду, з правом кооптації громадських діячів, який має випрацювати загальну програму спільної роботи усіх студентів-мусульман на користь культурно-економічного й політичного розвитку мусульман і організувати центральну установу як посередницьку ланку студентської організації. [...]

Попередня робота полягала в популяризації з'їзду студентів-мусульман шляхом листування й особистих побачень спеціального уповноваженого члена, залученні до активної роботи студентів з інших міст, популярних громадських діячів і депутатів Держдуми. Таким чином попередня робота сприяла тому, що наші єдині брати, натхненні, очевидно, ще більшим бажанням працювати на рідній ниві, незважаючи на відстань, ціну часу й умови обставин – поспішили відправити Вас на святу справу об'єднання.

---

<sup>39</sup> Вступительное слово на съезде студентов-мусульман // Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк. – Арк. 110–113.

## Додаток В. 8.8

**Виступ на з'їзді (чернетка рукопису)<sup>40</sup>**

Теперішній день є знаменним в історії мусульманського студентства; ідея об'єднання мусульманського студентства, про яку в інший час могли лише помріяти, нібито неусвідомлена; і ми, мусульмани, очевидно, підкоряємося історичній еволюції розумового розвитку, і в нас виробляються норми громадянської правосвідомості; тепер потрібні суспільні сили, щоб спрямувати їх на правильний шлях; і цими суспільними силами маємо стати ми, студенти. Складність роботи, перешкоди, які ми зустрічали на своєму шляху, нас не повинні лякати й відштовхувати від тяжкої роботи і від нових починів; будь-який початок складний; очистимо завалений шлях; ми створюємо можливість наступним працівникам на рідній ниві працювати на більш сприятливих умовах. У цьому буде наша безцінна заслуга. [...]

На долю київського студентства випав благий почин. Він тепер, в особі Вас, панове, має щастя бачити об'єднане мусульманське студентство [...].

Київське студентство визнало необхідним для об'єднання всіх студентів-мусульман спільними зусиллями з товаришами з інших міст влаштувати загальномусульманський студентський з'їзд – останній засіб у справі всякого об'єднання; випрацювати на ньому спільну програму дій і організувати центральну установу, яка була б посередницьким ланцюгом студентських організацій. [...] Студенти не повинні бути індиферентними до потреб своєї вітчизни; самі мають реагувати на всі явища, що відбуваються на батьківщині у тій чи іншій формі.

*[Тематика запланованих до розгляду проблем – Л. Є.]*

1. Роль мусульманського студентства у своєму внутрішньому самоуправлінні.
2. Характер студентських організацій (ідейна, економічна чи змішана).
3. Організація курсів для вивчення рідної мови, літератури, історії місцевості Рідної.

<sup>40</sup> Вступительное слово на съезде студентов-мусульман // Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк. – Арк. 113–114.

## Додаток В. 8.9

**Лист студента Київського університету Хабибулли Єнікєєва, відібране під час обшуку у студента Кайбишева (Казанський університет) від 9 жовтня 1912 р.<sup>41</sup>**

Добридень Ханаф!

Вибач, що так довго [не писав] зайнятий. Вітаю тебе і твою дорогу дружину з законним шлюбом.

Варто додати, що в мені відбувається перелом у розумовому житті. [...] Відчуття того, що я вже не гімназист, який лише позується, а більше чи менше вільний громадянин, студент, помічаючи, що студенти тепер усі за малим винятком ні у що не вірять, що увійшло вже в моду, відсутність справи, туга за життям хоч якимось, усвідомлення безсилля, усвідомлення порожнечі самотнього життя і т. п. – наштотхнуло мене знайти вихід у початку нового громадського життя, і я тепер вірю в ... революцію. Я революціонер, захисник прав знедолених, ображених, принижених. Я готовий зі зброєю в руках зруйнувати становище, що склалося, і віддати смерті усіх гнобителів і підкорювачів. З індивідуаліста-анархіста став революціонером. Моя мета – об'єднати чутливу студентську молодь і пробудити в них почуття товарищескості. [...] Веду агітацію серед кавказців-мусульман і серед інших. Вони – вузькі націоналісти [...], але це маленька справа. Завтра будуть збори, де [...] будуть прочитані реферати відносно студентських організацій. [...]

Взагалі життя гарне. Вірю у свою справу, відповідно живу, а досі не жив, і переливав із пустого в порожнє. А у вас що, як, чи є громадське життя. Мене це дуже цікавить, оскільки можна було б тоді об'єднати Казань і Київську молодь. [...] Пиши в університет, оскільки в мене часто змінюються квартири.

К., 9 жовтня. Привіт дружині.

Прошу знищити листа негайно після прочитання.

<sup>41</sup> Письмо студента Киевского университета Хабибуллы Еникеева, отобранное по обыску у студента Казанского университета Кайбишева (9 апреля 1912 г.) // Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – Арк. 134–135 зв.

## Додаток В. 8.10

**Листування секретних служб щодо з'їзду студентів-мусульман<sup>42</sup>****З секретного повідомлення  
начальника Казанського жандармського управління  
(8 квітня 1913 р.)**

У ввіреному мені управлінні отримані неперевірені формальним чином відомості про те, що в м. Києві існує інтернаціональна організація серед студентів-мусульман.

**З телеграми начальника петербурзького охоронного відділення  
(17 квітня 1913 )**

Сімнадцятого Києві затриманий нелегальний з'їзд студентів-мусульман.

**Секретна записка начальника жандармського управління м. Одеси по  
району (№ 1808 від 24 квітня 1913 р.)****на ім'я начальника Київського охоронного відділу (№ 148, № 3626)**

Проведеним 18 квітня у квартирі Абульхат-Хан Карим Хан Насирбекова, студента імператорського Новоросійського університету, обшуку виявлено 170 листів і дві брошури, написаних арабськими буквами однієї зі східних мов [...].

**Донесення начальника Казанського губерньського жандармського  
управління (№ 333 від 1 травня 1913 р.)  
в департамент поліції з особливого відділу<sup>43</sup>**

У березні місяці ц.р. [...] в середовищі татарської молоді почалася незрозуміла діяльність. Відбулося 2 зібрання. Говорилося [...] про скорий приїзд до Казані відомого татарського діяча й письменника Гаяза Ісхакова, у якого

<sup>42</sup> Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – 231 арк. – Арк. 22, 63, 122

<sup>43</sup> Донесение начальника Казанского губернского жандармского управления (№ 333 от 1 мая 1913 г.). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 8. – Арк. 157–159.

завершується термін гласного нагляду поліції у Вологодській губернії. [...] Очікували як свого майбутнього керівника і натхненника. Потім обговорювалося питання про становище мусульман в Росії.

Констатували [...] що починається національний підйом і прагнення до освіти. Вчитель Агєєв і студенти... проводили ту думку, що скоро Європа піде проти Росії. Користуючись цим фіні й поляки отримають остаточну самостійність; татарам не варто проспати цей момент, а потрібно готуватися до нього для завоювання собі більших прав, аж до автономії. Для цього можна непомітно підготувати кадри молодих свідомих сил, розвивати татарську літературу, що росте не по дням, а по часам; відкривати світські школи, готувати ідейних (в розумінні націоналістичному) вчителів для народу, намагатися отримувати вищу освіту, з метою чого вести широку агітацію серед заможних мусульман для створення особливого фонду, з якого видавалася б допомога тим, хто побажає отримати вищу й середню освіту.

Фуад Туктаров звернув особливу увагу на те, що татарська молодь чомусь нехтує військовою службою. На його думку, першою задачею варто поставити підготовку «своїх людей» серед офіцерства [...] називав не менше важливим для мусульман отримання професійної освіти.

Налалі стало відомо, що пізньої осені минулого року до Казані приїздив київський студент Х. Єнікєєв, який заводив розмови з казанською молоддю про створення інтернаціональної соціалістичної організації, але співчутливо до цього поставилися лише [двоє]. Взагалі ж татарська молодь до промов Єнікєєва поставилася дуже не співчутливо, оскільки вона співчуває татарському націоналістичному рухові. К повідомили тоді, в Києві утворилася організація і до неї приєдналося дуже багато мусульман.

Татарська учнівська молодь виявила себе у певній мірі під час поховання татарського поета Тукаєва, якого вона у своїх цілях звеличила на п'єдестал першокласних письменників і прирівняла до російського поета Пушкіна, заявляючи, що Тукаєв дав новий напрям татарській літературі і що смерть його для татар велика втрата. [...]

Київський студент Х. Єнікєєв закликав студентів Казані організувати гурток за прикладом київських студентів-мусульман, щоб попрацювати на користь «мусульманського світу» загальними силами. [...]

**Протокол обшуку студента Харківського університету Шарина-бек  
Гусейн-бен-Огли Сафаралібекова (21 квітня 1913 р.)<sup>44</sup>**

*[Під час обшуку вилучено:]*

Лист на двох аркушах поштового паперу з адресою у конверті: «Харків, Куликівська, 2, кв. 25, студенту Гагігантеву для Ширина» і адреса відправника: «Київ, Гоголівська, 38, кв. 5 Акунцов» (30.10.13).

*[Фрагмент листа]*

«Тепер трохи змалюю свій внутрішній стан, який день за днем стає невимовним. Як тяжко жити на цьому світі, в якому безліч протиріч, безліч нищості, безліч невказаних істин, до яких прагнемо ми, жалюгідні елементи. Як гидко, як підло, нікчемний наш кінець. Я сам зневажаю своє існування й не чекаю нічого певного від нього. Запитується, для чого я потрібен, де маю виявити свою підтримку слабкій людині... де ж те почуття, та братолюбність і людинолюбність, які ми, молоді, в розмовах вживаємо й намагаємося довести, що ми є гідними членами нашого народу. [...] Але тепер настав час, ми маємо звестися, зняти маску й довести свою людинолюбність. Невже ми стоїмо нижче тих народів (християн), яким властива любов до людини. Невже не властива ця риса нам також. [...]

А що стосується нашого брата в Європі, то їх, видно, не вважають людьми, тому немає підтримки й намагаються усіма силами роздушити й знищити те єдине царство, що є оплотом для нас. [...] Турція напередодні розділу [...]. Із дня оголошення війни я просто перебував у якомусь пекельному стані й блукав як божевільний і не знав, що робити. [...] Я писав Тазі відносно нашої поїздки на

<sup>44</sup> Протокол обыска студента Харьковского университета Шарина-бек Гусейн-бен-Оглы Сафаралибекова (21 апреля 1913 г.) // Дело об аресте в г. Киеве участников нелегального съезда студентов-мусульман (1913). – ЦДІАУК. – Ф. 274. – Оп. 4. – Спр. 84. – Арк. 125–126.



війну і детально ознайомився з діяльністю наших товаришів. [...] Вирішив із каси вислати на користь поранених 150 руб. І також зібрати пожертви. [...]».

[...]

Вилучено також вірші, що починаються словами:

«Хто за нас, іди за нами...» і закінчуються:

«Вічна пам'ять замордованим у тюрмах,

Вічна пам'ять тим, хто слово сказав нам, слово живе,

Вічна пам'ять ... і помста за них».